Charliton José dos Santos Machado
Idalina Maria Freitas Lima Santiago
Maria Lúcia da Silva Nunes
(Organizadores)

Gênero e Práticas Culturais

Desafios históricos e saberes interdisciplinares

Gênero e práticas culturais

Desafios históricos e saberes interdisciplinares

Sumário

Gênero e práticas culturais:
desafios históricos e saberes interdisciplinares

Charliton José dos Santos Machado
Idalina Maria Freitas Lima Santiago
Maria Lúcia da Silva Nunes

Este livro é resultado dos textos apresentados nas conferências e mesas redondas do **I Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais**, tendo como tema central: **desafios históricos e saberes interdisciplinares**, ocorrido em João Pessoa, entre os dias 4 a 6 de setembro de 2007. O evento organizou-se em 14 eixos temáticos que orientaram os grupos de trabalhos, duas conferências e seis mesas redondas, com a participação de aproximadamente 800 pessoas dos vários estados do Brasil e a apresentação de 280 comunicações orais distribuídas pelos diversos Gts.

A ideia do evento partiu, inicialmente, dos grupos de pesquisa "Flor e Flor-Estudos de Gênero" (UEPB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR/GT (UFPB).

Desde os primórdios de sua organização, o evento pretendeu congregar professoras/es e pesquisadoras/es, estudantes, especialistas, profissionais, integrantes de Organizações Não-Governamentais, Núcleos de Pesquisa, Centros e Programas Universitários de Estudos de Gênero no Brasil, no sentido de discutir dois âmbitos estratégicos para a potencialização de ações educativas,

na perspectiva de promoção da equidade de gênero: primeiro, a articulação de pesquisas interdisciplinares e, segundo, a formação do(a) educador(a), com vistas à atualização do conhecimento e à socialização de experiências na referida área. Essa preocupação em articular os estudos de gênero com o debate educacional comunga com uma visão, segundo a qual:

> [...] a Educação está implicada, seja qual for a perspectiva que se assuma, num processo de construção de sujeitos. Gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter 'natural' do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para 'fazer' um sujeito 'de gênero' (e não se duvida que a educação tem a ver com isso). Por outro lado, nessa área, como ocorreu em tantas outras, os estudos e as práticas preocupados com tais questões concentraram-se, por muito tempo, exclusivamente nas meninas e nas mulheres ou, em alguns casos, utilizaram de forma muito limitada o novo conceito, tomando-o como um mero substituto para o termo mulher e desprezando, assim, suas potencialidades analíticas mais radicais (LOURO, 2002, p. 229).

Nesse sentido, o evento abriu várias frentes de discussão associadas ao eixo central gênero, tais como: saberes históricos e educativos, literatura, linguagem, representações, raça, direitos humanos, cidadania, inclusão social, educação, movimentos sociais, corpo, sexualidades, direitos sexuais e reprodutivos, homens e masculinidades, cultura, identidade, mídia, trabalho, desenvolvimento sustentável, instituições históricas, infância, educação no campo e saber popular.

O evento teve como objetivos promover a reflexão e o debate das/dos participantes sobre as relações de gênero que se estabelecem em instâncias sociais distintas e analisar o discurso sobre gênero elaborado por diferentes representações culturais, na perspectiva de contribuir para a construção de novas relações de gênero pautadas na igualdade de oportunidades, no cumprimento aos direitos humanos e na plena vivência da cidadania.

Ao refletir sobre as relações entre os conceitos de gênero, cidadania e direitos humanos, Pitanguy (2002, p. 111) atribui-lhes um caráter "estruturante das relações entre os indivíduos, entre estes e o Estado e entre nações". Destaca, ainda, que traçar um panorama dos direitos humanos é apontar para um "processo de conformação de novos sujeitos históricos enquanto titulares de direitos

humanos", que tem como um de seus principais suportes as relações de gênero, ao mesmo tempo em que estabelece novos modelos para essas.

> A nova linguagem dos direitos humanos estabelece parâmetros para as relações de gênero, redefine territórios de cidadania, reconfigura os conteúdos simbólicos de feminino e masculino porque evidencia as desigualdades e hierarquias nas relações entre homens e mulheres e nas relações de homens e mulheres com instâncias da vida, como a violência, a sexualidade, a reprodução, o meio ambiente que, até então, não faziam parte dessa linguagem (PINTANGUY, 2002, p. 118).

Por essa compreensão, entendemos que nesse início de século XXI, em nosso país, tal como no resto do mundo, os estudos acerca da problemática de gênero e práticas culturais têm contribuído significativamente para a profundidade teórica reflexiva, possibilitando entender as transformações constitutivas de relacionamentos e estilos de vida em uma determinada época e espaço.

Nesse sentido, a realização e a promoção do intercâmbio de experiências entre estudiosos de diferentes instituições e regiões do país, a partir da década de 1970 (contexto de importantes lutas e conquistas), têm tratado, pois, do reconhecimento de uma histórica dimensão da desigualdade e exclusão sócio-cultural até então não trabalhada no âmbito acadêmico, sobretudo, em relação às, assim denominadas, minorias. Segundo Dinis (2008, p. 478):

> A universidade tem sido chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão das minorias, o que implica discutir sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar, a exemplo das minorias étnicas e raciais, dos indivíduos com necessidades educativas especiais, das minorias sexuais e de gênero e das inúmeras diferenças culturais e comportamentais que habitam o espaço escolar. Alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade, multiculturalismo são algumas das expressões mais usadas nos últimos tempos no discurso acadêmico e nos movimentos sociais para fomentar tal debate.

Ressaltamos que, nas últimas três décadas, foram produzidos, nos Movimentos Sociais, nas Organizações Não-Governamentais e em outras instâncias da sociedade civil, inúmeros trabalhos, experiências, práticas, vivências e enfrentamentos, bem como monografias, dissertações e teses nos diversos Programas de Pós-Graduação, com destaque para áreas de conhecimento da

Educação, Letras e Ciências Humanas. Todavia, ainda há muito a ser feito e até discutido, quando se percebe que o debate sobre as minorias sexuais e a diversidade sexual e de gênero, por exemplo, continua ausente nas políticas públicas, em áreas privilegiadas de pesquisa e em eventos educacionais. É o que denuncia acertadamente Dinis (2008, p. 480), em um parágrafo consistente:

> [...] podemos ainda detectar várias lacunas, a exemplo da resistência de instituições financiadoras de pesquisa como o CNPq, acerca da reivindicação pela criação de uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero na Educação. Minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora estes ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, nada é mencionado, mais especificadamente, em relação à homossexualidade. Nos objetivos da proposta menciona-se apenas o respeito à 'diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano'(Brasil, 1997, p. 133); ou ainda 'reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas' (idem, ibid.). Sem uma referência explícita ao tema da discriminação sexual contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar, resta ao/à educador/a apenas a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual. Mesmo nas Conferências Ibero-Americanas sobre Educação, a homossexualidade é tema ausente. Em consonância com as políticas de inclusão, presentes no discurso atual da educação, chegam a mencionar a necessidade de políticas de inclusão das mulheres, mas nada é mencionado em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico. Essa ausência também é bastante comum nas políticas de Direitos Humanos no Brasil. Qualquer brasileira/o pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional que defendem publicamente causas ligadas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de presidiários/as, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Dessa forma, na ordem temática que se propôs o evento e se propõe este livro, é importante enfatizarmos que a categoria gênero é uma categoria relacional, isso quer dizer, por um lado, que os gêneros se definem na relação com o outro, mas por outro, sendo um aspecto das relações sociais e culturais de poder e de subjetivação, o gênero articula-se com outros tipos de relações sociais - geração, raça, etnia, classe, profissão, sexualidade - de maneiras cada vez mais diversas, indicando novos sentidos e perspectivas de interpretação em relação à condição humana. Ancoramos nossa perspectiva nas palavras de Louro (2008, p. 22), quando afirma:

> Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Portanto, face às exigências de uma nova realidade, a realização do respectivo evento revelou o compromisso dos/as organizadores/as em propor a continuidade e a ampliação das reflexões e discussões teórico-metodológicas e pesquisas relacionados à problemática de gênero, procurando abrir um espaço interdisciplinar para a diversidade de opiniões, práticas e saberes sobre gênero, oriundos dos diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos dispostos ao debate.

Com esse interesse, foram constituídas duas conferências e seis mesas redondas aqui representadas pelos textos que se seguem:

Na conferência de abertura **Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças**, Durval Muniz de Albuquerque Júnior interroga sobre o que é ser macho e que traços delineiam e definem o perfil de um macho, destacando tanto características físicas quantos psicológicas, emocionais e comportamentais que têm sido utilizadas para definir esse perfil. Mas, chama a atenção para a necessidade de repensarmos práticas e formas de pensar, a fim de que possamos nos tornar pessoas melhores capazes de construir novos tempos, melhores do que este, para isto urge "deixarmos de ser machos ou fêmeas, para sermos melhores seres humanos."

Na Mesa 1 – Gênero e formação docente -, temos o texto de Adla Betsaida M. Teixeira, **O "Magistério" do gênero: impactos da vida de discentes e docentes**, no qual a autora reflete sobre as formas como as organizações escolares arquitetam identidades de gênero, buscando compreender o "processo de des-intelectualização" do trabalho docente ao associar "feminilidade" e magistério e a influência das ações docentes na propagação de padrões de comportamento como elementos geradores de questões de gênero no comportamento de alunos e alunas.

Em **"Se a escola não desse uma ajuda...": homo/transfobia na escola pública**, Fernando Cézar Bezerra de Andrade analisa a homofobia em um caso que envolveu uma aluna travesti, em uma escola pública em João Pessoa-Paraíba, pondo em relevo a força que as ideias e disposições, inclusive afetivas, exercem na condução de práticas pedagógicas de inclusão das diferenças sexuais e de gênero na escola. O autor aponta que, mesmo quando há as melhores intenções em favor da inclusão das variâncias, se os pressupostos cognitivos e afetivos gerados por preconceitos não forem analisados, a tendência é a reprodução de práticas excludentes, que ferem os princípios da abertura ao novo e da liberdade que devem nortear a inclusão em uma escola pública, democrática e plural.

Na Mesa 2 – Gênero, raça e etnia -, Mirian de Albuquerque Aquino organiza seu texto, **A cor da desigualdade nos processos seletivos das universidades públicas ainda atravessa o Atlântico negro?**, a partir dos seguintes questionamentos: Que lugar têm ocupado os homens e as mulheres negras, na sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado? e Como as universidades públicas têm fomentado a inclusão de negros/as?

Em **A conquista da liberdade: alforrias de mulheres escravizadas na cidade da Paraíba, século XIX**, Solange Pereira da Rocha apresenta algumas histórias de mulheres escravizadas do século XIX, na Paraíba, que se opuseram ao sistema escravista e buscaram conquistar a liberdade via carta de alforria. Destaca que essas histórias estão em consonâncias com os novos enfoques da temática da escravidão, nos quais mulheres e homens escravizados são considerados sujeitos históricos que, mesmo com os limites e a violência imposta pela sociedade escravista, construíram uma lógica de sobrevivência e de resistência ao sistema.

Waldeci Ferreira Chagas apresenta no texto **Educação e etnicidade: o(a) negro(a) nas aulas de História** as discussões originadas de suas ações, experiências e vivências étnicas junto aos/às professores/as de História que atuam no ensino fundamental e médio das escolas públicas da Paraíba, especificamente na região de Guarabira. Analisa vivências e observações de sala de aula acerca da história do/a negro/a e sua inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio. O autor destaca que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sejam de 2004, a recomendação da inserção da diversidade étnica e racial no currículo e na sala de aula já aparece na LDB, de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, fato que rebate na inclusão da história da África, história do/a negro/a e cultura afro-brasileira como conteúdos fundamentais na compreensão da formação da sociedade e da cultura brasileiras.

Em **A responsabilidade da universidade com a diversidade: cotas para afro-brasileiros na UFPB**, Wilson Honorato Aragão apresenta algumas reflexões sobre o debate de cotas raciais, enquanto política de ações afirmativas para negros e negras, destacando que, na atual conjuntura, a universidade deve ter um maior compromisso com a democratização da sociedade e, para tanto, tem que dar exemplo de democratização do acesso e permanência de alunas/os aos/nos espaços de conhecimentos formais, na graduação e na pós-graduação estrito senso, bem como promover uma formação de professores/as que tenha como centralidade o respeito à diversidade da população brasileira, o combate ao racismo, e a todos os preconceitos sociais.

Na mesa 3 - Gênero, educação e literatura – o texto de Maria Arisnete Câmara de Morais, **Gênero, educação e literatura**, discute as leituras de formação, reguladoras de condutas e modos de ser nas relações de poder entre os sexos, na sociedade, nas três últimas décadas do Século XIX. A autora tece suas considerações a partir da obra “Reflexões Às Minhas Alunas” (1874), de Isabel Gondim e do artigo de Ana Ribeiro de Góes Bettencourt, para o “Novo Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro” (1885), destacando que, através de seus textos, essas escritoras configuram práticas e momentos da História da Educação no Brasil, durante o período em estudo.

O texto **Samarica Parteira – uma mulher no sertão de Luiz Gonzaga**, de Maria Claurênia Abreu de A. Silveira, analisa como Luiz Gonzaga, o Rei do

Baião, através da performance oral, utilizando técnica de contador de história, revela uma face da cultura nordestina, onde ressalta a influência e o saber de uma mulher, no exercício de sua profissão. Segundo a autora, apoiando-se nos estudos de Halbwalchs, a situação apresentada pelo artista mencionado, autor e intérprete do texto, inscreve-se na memória coletiva do Nordeste brasileiro.

Gênero, sexualidade e cultura: uma agenda contemporânea foi o tema da Mesa 4, onde se insere o texto de Antônio de Pádua Dias da Silva, **Perfis das personagens mulheres da literatura brasileira de autoria feminina: dependência, vingança, solidão**. O autor analisa aspectos psíquicos, através da leitura do comportamento, de falas e de atitudes, de personagens mulheres da literatura brasileira contemporânea, centrando-se na contística de Ivana Arruda Leite – "Histórias da mulher do fim do século XX" (1997), "Falo de mulher" (2002) e "Ao homem que não me quis" (2005). Segundo o autor, os perfis de personagens mulheres nos contos dessa autora revelam que o grande vilão da história das "mulheres do fim do século XX" ou das mulheres contemporâneas é a *dependência* físico-psicológica, que as mantém numa posição de retaguarda, impedindo-as de avançar naquilo que as tornam mais *sujeitos de si.*

No artigo **Sexualidade e educação: itinerários de pesquisa**, Luiz Pereira de Lima Júnior propõe, a partir de pressupostos foucaultinos, cartografar pistas que subsidiem a reflexão sobre a pesquisa em sexualidade e educação, pondo a nu seus discursos e práticas, e vislumbrando as resistências ao instituído, ressaltando o acontecimento aleatório do sexo, como a via que conduzirá ao prazer: a supremacia dos instintos.

Ellis Regina Ferreira dos Santos e Idalina Maria Freitas Lima Santiago, em **Relações de gênero na perspectiva dos/as professores/as do ensino fundamental**, apresentam dados acerca da importância que as questões de gênero têm na dinâmica sóciocultural do cotidiano escolar. Considerando que as relações de gênero exercem fortes influências na construção da pessoa e que o processo educativo desencadeado no ambiente escolar é significativo para informar estas relações, as autoras evidenciam que os/as professores/as do ensino fundamental, na cidade de Campina Grande/PB, não se apropriam da discussão acadêmica do conceito de gênero, demonstrando dificuldade em defini-lo. Elaboram noções associadas às incorporações tradicionais e críticas de modelos de masculinidade e feminilidade sem, contudo, fazerem a correlação entre o que falavam e a teoria das relações de gênero.

O artigo de Jomar Ricardo da Silva, **Ama-se apenas por engano: amor e sedução no início do século XX**, da Mesa 5 - Gênero, educação e história – analisa como a personagem Cassi Jones, do romance "Clara dos Anjos" (1956) desenvolve sua teoria própria do amor. Segundo o autor, a condição de sedutor vivida por Cassi Jones leva-o a expressar as relações estabelecidas com as mulheres como uma aproximação mecânica entre corpos unidos pela paixão e para acompanhar a sua concepção orientadora do processo de conquista, o protagonista lança mão de uma maneira de agir peculiar através da qual concretiza os planos previamente estabelecidos.

Em **Mestras do sertão: a carreira docente de mulheres formadas pela escola normal de Feira de Santana entre 1930 e 1949**, Antonio Roberto Seixas da Cruz (re) constitui a forma como atuavam as professoras formadas entre 1930 e 1949, pela Escola Normal de Feira de Santana, Bahia, a partir da maneira como se viam e se colocavam no exercício de suas funções do magistério. Segundo o autor, no exercício do magistério, as professoras mostraram que consideravam seus alunos como filhos espirituais. Isso remete a uma concepção de docência que não subverte a função feminina primordial de mãe, pelo contrário, serve para ampliá-la e até sublimá-la. Em suas conclusões, o autor aponta que as docentes exerceram o magistério com amor, doação e entrega, o que, segundo as mesmas, era sinônimo de "vocação".

Ainda na Mesa 5, temos o artigo de Lígia Pereira dos Santos, **Deficiência e maternidade: uma análise feminista na APAE-CG**, em que a autora estuda as percepções e ações no exercício da maternidade, pondo em destaque os condicionantes de gênero e os mitos construídos que influenciam na caracterização e no comportamento das mulheres-mães com filhos e/ou filhas com deficiência que são usuários/as da APAE-CG. A autora chama a atenção para a invisibilidade do trabalho de mulheres-mães que geraram filhos/as com deficiência, ou seja, o trabalho reprodutivo realizado no âmbito privado e correlato à escolaridade não chega a ser classificado como uma atividade produtora de riqueza. Dessa forma, os afazeres domésticos, os cuidados escolares com filhos e filhas e com a família, em geral, são atividades domésticas consideradas específicas à maternidade e à feminilidade, portanto trabalhos de mulher, mas não *trabalho.*

A conferência de encerramento foi proferida por Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Sob o título **Gênero, educação e ciência**, a autora examina

historicamente esses três conceitos, para em seguida refletir sobre as relações de gênero na educação e na ciência, considerando que as ciências, especificamente as naturais, e as tecnologias são campos considerados masculinos, porque historicamente construídos assim. A autora põe, em destaque, o papel decisivo da educação para a construção do conhecimento, afirmando que: "A formação dos cientistas começa na escola/universidade. Uma ciência crítica requer uma educação crítica. E justamente a educação – campo que se tornou feminino na história recente – nem goza de status científico!" Conclui, alertando que gênero ainda é uma problemática ignorada na academia e na formação profissional.

Referências

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e sexualidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC; Ed. 34, 2002. p. 225-242.

______. **Gênero, sexualidade e educação***:* uma perspectiva pós-estruturalista. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PITANGUY, Jacqueline. Gênero, cidadania e direitos humanos. In: BRUSSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira***.* São Paulo: FCC; Ed. 34, 2002. p. 109-119.

Conferência de abertura

Máquina de fazer machos:
gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças

Durval Muniz de Albuquerque Júnior

Por todos os lados ouvimos que somos uma sociedade de cabras machos, de cabras da peste. Mas o que é ser macho? Através de que traços nós delineamos e definimos o perfil de um macho? Como podemos saber que a pessoa que está a nossa frente é um macho de verdade? Talvez possamos encontrar esta verdade do macho observando o seu corpo. Corpo que não deve deixar escapar nenhum gesto, nenhuma atitude, nenhum traço que possa ser definidos como femininos. Um corpo retesado, em permanente estado de tensão, corpo sempre com músculos definidos e em alerta, nenhum relaxamento, nenhuma lassidão. Nenhuma delicadeza, corpo rústico, rude, quase em estado de natureza, recendendo a suor e testosterona, viril, másculo. Corpo onde se ressaltem pelos, músculos, que transpareçam força e potência. Mas, talvez, a verdade do macho esteja em seu comportamento, em seus gestos, em sua maneira de ser. Um macho que se preze é agressivo na vida e com as pessoas, caracteriza-se pela vontade de poder, de domínio, exige subordinados e subordinações, notadamente das mulheres. Um macho não deixa transparecer publicamente suas emoções e, acima de tudo, não chora, não demonstra franquezas, vacilações, incertezas. Um macho tem opiniões firmes e incontestáveis, tem uma só

palavra, não aceita ser contrariado ou contestado, notadamente por mulheres. Um macho não adoece, não tem fragilidades nem físicas, nem emocionais, frescuras. Um macho sempre sabe o que faz, aonde quer chegar e ai daquele que se colocar em seu caminho. Um macho é um ser competitivo, está sempre disputando com outros machos a posse das coisas e das pessoas. Um macho é objetivo, racional, até frio e cruel, calculista, não se deixando levar por sentimentos. Um macho é desleixado, sem vaidade, é um homem natural, sem artifício, sem polidez. Talvez seja difícil alguém conseguir se enquadrar completamente neste perfil tão exigente e rigoroso. Mas este perfil que, traçado assim, pode parecer risível, quando não ridículo, compõe-se de uma série de traços, atualiza uma série de enunciados e imagens, remete para valores que fragmentariamente circulam em nossa sociedade e são elementos de nossas práticas e formas culturais, dando origem a ações e formas de pensamento que continuam sendo constitutivas da produção de subjetividades, da produção das identidades de sujeitos. Numa sociedade que tem como um de seus traços marcantes o de ser pensada no masculino e para o masculino. Por isso, sabermos como se pensa o masculino, como esse se define é fundamental para entendermos a própria sociedade deste tempo e deste espaço em que vivemos. Que implicações sociais, políticas ou culturais o fato da centralidade do masculino traz para nossa sociedade? Que consequências esta centralidade do masculino tem para os próprios homens e para as mulheres? O que significa esta centralidade? O que nela está implicado? Seria possível descentrar o masculino? Se isto ocorresse, teríamos a centralidade do feminino? O que isto poderia significar? Seria esta a solução para muitos dos problemas sociais que enfrentamos? São estas questões que tentarei abordar aqui hoje.

Seria importante, inicialmente, retomarmos alguns daqueles traços com os quais definimos um macho e tentarmos pensar o que esses significam e como eles se explicam histórica e culturalmente, além de pensarmos as repercussões sociais que esses implicam. Dissemos que possivelmente a verdade de um macho se encontre em seu corpo. Nesta maneira de pensar, duas variáveis importantes vêm se encontrar: a naturalização dos comportamentos sociais e, ao mesmo tempo, uma questão complexa, o lugar do corpo em nossa cultura. Desde pelo menos os anos sessenta do século passado, o movimento feminista e com ele as teóricas que fundaram os estudos de gênero, que instituíram esta categoria para a análise das relações sociais e, notadamente, para estudar a relação entre os sexos, vêm buscando desnaturalizar as categorias do feminino

e do masculino, mostrando-as como construtos sociais e culturais. Ninguém nasceria masculino ou feminino, mas se tornaria masculino ou feminino sempre de acordo com as definições e as modelizações que uma dada sociedade e uma dada cultura dão para estes conceitos, para a própria materialidade do corpo. Inicialmente fundada na distinção entre sexo, como realidade natural, material, corporal, e gênero, como significação, valoração, definição social e cultural, com Judith Batler (2003) a teoria de gênero radicalizou-se até definir o próprio sexo, o ser macho e o ser fêmea como implantações culturais no corpo. Não deixando de ter parcialmente razão, à medida que macho e fêmea são conceitos, pertencem ao mundo da linguagem e, portanto, são uma categoria cultural, não se pode chegar, no entanto, a se negar a materialidade do corpo sexuado, a existência de órgãos genitais distintos, de uma composição, inclusive, hormonal diversa, entre machos e fêmeas. Parece-nos que, depois de muitos anos lutando contra a visão do corpo como um destino, do corpo definindo papéis sociais e culturais rígidos, lugares de sujeito hierarquicamente situados, o feminismo se aproxima perigosamente de um outro traço marcante da cultura ocidental cristã, o da negação do corpo, de sua obliteração como elemento partícipe, inclusive, da vida cultural.

Um dos maiores combates travados pelo feminismo não foi, justamente, pela reconquista do corpo, do poder sobre o próprio corpo por parte das mulheres, para a superação da relação alienada que essas mantinham com seus corpos, corpos pensados como objeto, corpos pensados como existindo por causa de outros, para outros? Será politicamente interessante para o feminismo chegar a uma definição de gênero que secundarize completamente o lugar do corpo? Ora, o masculino, o macho, define-se, justamente, por uma relação de profundo controle, de censura, de apagamento do corpo. O corpo masculino é um corpo apagado naquilo que é mais próprio, um corpo sem sensibilidade, um corpo castrado na expressão livre dos efeitos trazidos pelos afetos das coisas e das pessoas. É um corpo domado, enrijecido, construído como uma carapaça muscular, que visa a protegê-lo do mundo exterior. Um corpo que busca ser impenetrável aos afetos externos, que tem medo de tudo que o ameace violar ou atravessar, tudo que o possa amolecer, desmanchar, delirar. O corpo masculino é pensado como um corpo instrumental, um corpo a serviço de si mesmo, autocontrolado, autocentrado, autoerotizado, autista, fechado, travado. O corpo masculino teme a fuga, teme o desejo, teme o afeto, teme tudo que o possa arrastar para fora de si mesmo, possa gerar o descontrole, a abertura,

a fragmentação, a viagem. Corpo pensado e treinado para se defender, para dominar a si mesmo e a outros, corpo treinado para ser reativo a tudo que vem de fora, corpo reacionário. Corpo adormecido, corpo censurado, corpo anestesiado, corpo pânico. O corpo masculino pensado e modelizado pela cultura judaico-cristã, pela cultura burguesa, é um corpo censurado e instrumental, um corpo docilizado, um corpo com medo de corpos.

Aí residiria, justamente, um dos perigos do feminino, tal como foi definido, desde pelo menos o século XIX. A mulher seria o corpo sensível, sedutor, erótico, macio, móvel, insinuante, que arrastaria o homem para a perdição, para a perda de si mesmo. Como dizia Schopenhauer (DURANT, [19--]) por representar a natureza, por ter a missão de propagar a espécie, de parir, a mulher usaria de todos os estratagemas para arrastar o homem para a cópula, para a carne, retirando-o de suas tarefas mais elevadas, as tarefas do espírito, as tarefas da razão, do cérebro, para as quais as mulheres estariam menos preparadas. Por estar próxima da natureza, a mulher ainda não dominara, ainda não apagara o corpo, ainda não se livrara de seus imperativos, porque ainda estava sujeita a suas escravidões. Não seria, justamente, por ser visto como atributo feminino por excelência, que o corpo sofreu tantas admoestações em nossa cultura? Afirmar a centralidade do corpo, recuperar sua importância para a cultura não seria uma tarefa mais urgente para o feminismo do que querer conjurar a sua presença, porque este foi durante muito tempo a prisão das mulheres? Ao invés de operar uma cisão entre corpo e cultura, corpo e pensamento, corpo e gênero, por que não se investir, como faz pensadores como Nietzsche (2006), Michel Onfray (1999), Michel Serres (1999), Michel Foucault (2000), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1974) e Giorgio Agambem (2002), na relação estreita entre corpo e pensamento, corpo e conceito, corpo e política? Superar a dicotomia entre um masculino racional, espiritual, objetivo, um masculino centrado na cabeça, e um feminino desmiolado, sem cabeça, só corpo, só seios, cinturas, quadris e vulvas, um corpo só sensibilidade, só paixões e afetos, seria muito mais importante que querer fundar o feminino e o masculino apenas no conceito, fazendo, mais uma vez do corpo, uma matéria inerte, que apenas recebe, de fora, determinações, implantações, próteses. Pensar seriamente que o corpo é vivo, tem uma inteligibilidade própria, é um agente histórico e cultural, é um sujeito, ele se expressa, ele provoca e participa do pensamento, ele faz pensar, ele permite ou proíbe pensar, ele não é só suporte, possibilidade de tudo que fazemos, ele está presente em tudo que fazemos e pensamos.

Os feminismos foram fundamentais para que se politizasse o corpo, para fazer dele um tema da política, para torná-lo em si mesmo matéria política, através da mudança de gestos, atitudes, hábitos, comportamentos, costumes, formas de agir e de ser. O combate à definição do masculino que fabrica machos passa por uma politização dos próprios corpos masculinos. O corpo masculino sempre foi pensado como um instrumento da política. Seja como cidadão, seja como soldado, o corpo masculino esteve a serviço de todas as formas de governo dos homens. Mas para sê-lo tinha que ser, por isso mesmo, um corpo que se governava a si mesmo, desde pelo menos os gregos antigos. Um corpo dominado para dominar, um corpo domesticado para domesticar, corpo apolíneo, corpo disciplinado, treinado, adestrado, sob controle. Corpo máquina de guerra e máquina de produção, que sabe concentrar, potencializar e aplicar sua força, sua violência, num dado alvo preciso. Corpo que não deve vagar, divagar, dispersar-se, errar, dividir-se, desorientar-se, delirar, gingar, rebolar. Corpo assombrado pela fraqueza, pela doença, pelos precipícios da paixão e da loucura. Mas um corpo instrumento é um corpo mecânico, sem lugar para dúvidas, vacilações, incertezas, meditações, reflexões, contemplações. No corpo feminino, o que se deseja ter e o que não se deseja ser, a diferença que incomoda, que atrai e amedronta, o dionisíaco que retorna, que, como no ritual grego, ameaça de despedaçamento os homens que a ele se entregam, ameaça de embriaguez e de desrazão, de descaminho. Nossa cultura sempre tratou mal o corpo, talvez por tê-lo associado ao feminino e tratado mal o feminino por associá-lo ao corporal, numa cultura onde o espírito, a alma e depois a razão sempre foram vistos como a dimensão a ser valorizada no humano, sua dimensão superior, que o aproximava, inclusive do divino, de Deus, este ser incorpóreo.

Politizar o corpo masculino significa tomá-lo como um problema a ser discutido, tomá-lo como uma realidade que precisa ser modificada, propor que sejam modificadas as formas de pensar que o definem e o constituem, assim como as práticas que o instituem. Para isso, os homens devem passar a ser uma preocupação central dos feminismos, não apenas as mulheres. Se os estudos de gênero afirmaram o caráter relacional das definições de gênero, dos modelos de gênero, as mensagens e práticas feministas não devem estar voltadas apenas para um lado da relação, mas devem se dirigir aos dois agentes das relações de gênero. Tomar os homens como o inimigo a combater ou aqueles a quem se deve derrotar, talvez só contribua para reforçar esta forma de ver

o masculino presente em nossa cultura, produza um masculino ainda mais crispado, defensivo e agressivo. Excluir os homens de suas práticas e reflexões não seria reproduzir a exclusão que as mulheres sofreram durante séculos nas práticas e formas de pensar dos homens? É possível modificar as relações de gênero modificando apenas as mulheres? Isso não exacerbaria uma tendência já presente em nossa cultura, a da segregação de espaços e de relações entre homens e mulheres? Não aprofundaria os desentendimentos entre homens e mulheres, já tão profundos, motivados, exatamente, pelo fato de que em nossas sociedade e culturas mulheres e homens são educados de maneiras completamente diferentes e nestas diferenças está implícita uma valoração distinta de cada gênero, que termina por afirmar e gerar desigualdades entre eles? Não estaríamos fabricando uma sociedade de seres solitários, individualistas, com medo do outro? Os homens precisam ter modelos alternativos de subjetividade para se elaborarem, é preciso ser pensados diferentemente para serem diferentes, precisam ser educados de nova forma para adquirirem novas formas de ser. Evidentemente que não vamos novamente afirmar aqui que isso é uma tarefa apenas das mulheres, mas do feminismo, praticado, inclusive, pelos homens, pelos pais, educadores, pelas instituições sociais e culturais.

É preciso tomar essas formas de pensar e de agir que constituem o masculino em nossa cultura, como um dos problemas graves que essa comporta. Nas sociedades ocidentais, e não apenas nessas, a masculinidade é um problema a ser discutido e a exigir soluções, pois a masculinidade entre nós é letal, morremos de masculinidade, matamos por masculinidade, para afirmá-la, por afirmá-la. A masculinidade, tal como é pensada e praticada entre nós, investe na afirmação da agressividade, da competição, da força, da valentia, do heroísmo, da coragem como valores culturais a serem cultivados e exaltados. A masculinidade se vê associada, normalmente, a práticas onde a tônica é a violência, a falta de cuidado com o outro e consigo mesmo. Ao masculino são associados a aventura e o risco, que levam os homens a se colocarem em situações e a promoverem práticas que os expõem à morte, aos acidentes e ao dano físico e psicológico, em maior número do que aquelas situações em que se envolvem as mulheres. Da mesma forma que parecem não estar atentos a situações em que possam se machucar, muito menos estão atentos para situações onde possam vir a machucar o outro, seja física ou psicologicamente falando. O permanente estado de competição, a necessidade constante de afirmação da masculinidade fazem com que os homens vivenciem um stress constante, que

faz com que adoeçam e morram mais prematuramente do que as mulheres. Para isso contribui a resistência masculina em admitir fraquezas e fragilidades, o que torna os homens presas fáceis das doenças, nunca admitidas, negadas até, muitas vezes, ao estágio terminal. Uma vez doentes, a dificuldade em lidar com a dor e com a dependência, vistas como coisas de mulher, tornam os homens pacientes, quase sempre, mais deprimidos, dificultando sua recuperação. Para quem é ensinado a ter domínio e poder sobre si e sobre os outros, vivencia muito mal toda situação em que precisa depender de outrem, em que tem que se submeter ao poder de outro, levando ao ressentimento e ao rancor.

As guerras e conflitos sociais de toda ordem, as revoluções no Ocidente sempre estiveram apoiadas numa mística da virilidade, da força, da valentia, da coragem, uma idolatria do masculino guerreiro. Mesmo na sociedade burguesa onde a mitologia cavalheiresca e guerreira da nobreza foi contestada; a empresa, o mercado, a vida pública foram apresentados como novas arenas em que a agressividade masculina viria se expressar. A própria racionalidade, a própria razão, tal como definida pelo Iluminismo, é pensada como um atributo privilegiado do masculino, justamente, por seu caráter conquistador, dominador, combativo. A razão pensada como algo penetrante, como algo destinado a subjugar a natureza, as práticas e saberes não racionais são uma versão fálica da razão, uma racionalidade que esquadrinha, julga, separa, divide, classifica, ordena, toma posse e domina aquilo que lhe é estranho, que lhe é diferente. Esta dificuldade de lidar com a diferença é uma das consequências culturais e sociais mais preocupantes da forma como se define a masculinidade em nossa sociedade. A masculinidade soberana e poderosa não aceita nenhuma prática ou modelo alternativo de comportamento para homens e mulheres. Ela gera a infelicidade da maioria dos homens que são incapazes de corresponder a seu modelo ideal. Todos os homens temem não ser e no fundo acham que ainda não são homens o suficiente. A competição entre os homens faz da masculinidade uma espécie de atributo que para se ter deve-se retirar do outro. Para afirmar-se homem deve-se sempre desqualificar, rebaixar, vencer, derrotar, feminilizar um outro homem. Os homens estão sempre desconfiando da masculinidade uns dos outros, colocando-a em suspeita, fragilizando assim esta identidade que aparentemente parece ser tão inquestionável.

A violência dos homens contra as mulheres é apenas uma das faces das várias formas de violência que constituem uma subjetividade masculina. Violentado para se tornar homem, poderá retornar esta violência em forma de

agressão aos outros, preferencialmente contra os mais fracos, crianças e mulheres, já que aprendeu a desconfiar da fraqueza, a ter horror da fragilidade, a se irritar com elas. Aprendendo no dia-a-dia que aquela mulher idealizada que aprendeu a desejar não existe, que aquela mulher passiva, mulher objeto, pensa, deseja, reclama e disputa com ele poder e espaço, que, cada vez mais, as mulheres não aceitam o lugar social e cultural que lhes havia sido reservado, desorientado e ressentido, este homem terá dificuldade em se relacionar com este outro que o limita e o interpela, que o abandona, que o nega, que o desrespeita, não encontrando consolo, muitas vezes, a não ser em eliminar este outro, em matar a mulher, como forma de se afirmar macho, preocupado que está com sua perda de status, com o que vão dizer os outros homens, que são os seus juízes, a quem deve sempre satisfação. Vivemos em uma sociedade onde a heteronormatividade espera que homens desejem sexualmente mulheres, que homens gostem de mulheres, mas, ao mesmo tempo, esta sociedade define o masculino e o feminino de forma que não possam gostar um do outro, forma-os como estranhos, como mundos apartados, territórios difíceis de palmilhar. Numa sociedade como a nossa, nessa máquina de fabricar machos, os machos só gostam é de si mesmos, pois só se pode gostar verdadeiramente, só se pode amar o que se admira, o que parece digno deste afeto. E aos olhos de um macho, as mulheres são apenas fêmeas, são apenas objeto de desejo de posse e de prazer imediato, são objeto de desejo de poder e domínio.

Felizmente vivemos numa sociedade cada vez mais complexa, em que assistimos a complexificação e a problematização destes modelos de ser masculino e feminino. Convivemos com fenômenos emergentes que vêm dilapidando e corroendo estes modelos de subjetividade, estas formas de ser e pensar as identidades de gênero. Muitas conquistas foram feitas pelas mulheres no último século. Mas consideramos que o mesmo ainda não ocorreu com os homens, pelo menos na mesma intensidade com que ocorreu com as mulheres. Por não terem sido colocados como agentes deste processo, os homens mais sofreram as suas consequências e tentaram a elas se adaptar, do que foram protagonistas destas redefinições dos lugares de gênero. Os homens viram entre atônitos e indignados, entre a revolta e a admiração, ocorrer uma revolução silenciosa nos costumes que solapou seus lugares tradicionais, questionou suas identidades, colocou-os em novas relações, convocou-os a se repensar e se redefinir. Muitas vezes alçados à condição do grande vilão, de inimigo mesmo, os homens vêm tentando se adaptar aos novos tempos, sem que tenham deixado

de lutar insistentemente para manter seus privilégios e o seu lugar de poder na sociedade, sem que tenham deixado de tentar desqualificar, numa intensa batalha simbólica, as conquistas e mudanças sociais e culturais promovidas pelas mulheres. Por isso, seria importante que uma nova etapa dos feminismos incluísse os homens como sujeito e como objeto de suas práticas e discursos. Repensar, redescrever e elaborar novas formas de ser para o masculino devem incluir, a partir de agora, os próprios homens como sujeitos que, implicados no processo poderão, mais do que ninguém, saber dos problemas, das dores e delícias que a antiga forma de definir o masculino e de definir a relação com o feminino trazia.

Os homens devem, antes de mais nada, ser convencidos de que redefinir o masculino é uma necessidade e uma urgência para os próprios homens. Estes devem lançar fora o fardo que a forma de definir a masculinidade, ainda hegemônica, traz para os próprios homens, as perdas e danos que essa acarreta. Devemos, enquanto homens, repensar os custos físicos, emocionais, psicológicos e afetivos de continuarmos sendo definidos como somos ainda hoje. Devemos avaliar os custos de sermos definidos como o provedor, o responsável exclusivo pelo sustento da família, traço já bastante desgastado pela ida das mulheres para o mercado de trabalho, mas que ainda apoia e sustenta a incúria masculina no que se refere às atividades domésticas, ao partilhamento de todas as tarefas com as mulheres. Devemos avaliar os custos de sermos definidos como o sexo forte, aquele que é responsável por todas as atividades que exigem esforço físico e que envolvem alto risco. Devemos questionar a imagem do próprio corpo masculino visto como forte, como mais resistente, como mais apto para realizar as tarefas mais penosas. Devemos avaliar os custos de sermos responsabilizados pela proteção de todo grupo familiar, de sermos definidos como o chefe do lar, o dono da casa, aquele que deve se expor para defender qualquer membro da família em uma situação de perigo. Por que não partilharmos com as mulheres essas atividades? Por que não transferirmos para as máquinas ou para dadas instituições essas atividades que ameaçam a vida?

Devemos repensar o custo para nós de negarmos nossa sensibilidade, nossos afetos, nossos sentimentos, nossas emoções. A associação entre demonstração de afeto e fraqueza, demonstração de sensibilidade e feminino, faz com que a vida emocional dos homens se empobreça, abastarde-se, seja feita de fortes conflitos, de muita dor e de muita renúncia e castração. Devemos avaliar o que acarreta nos abstermos de cuidar dos filhos, das crianças, o que significa

abrirmos mão da paternagem, do direito de ser pai. É urgente a luta para que, inclusive juridicamente, os homens tenham os mesmos direitos das mulheres no que tange aos filhos, quando advém uma separação. A negligência em relação aos filhos, o abandono a que os submetem têm graves consequências não só para as crianças, mas para os próprios pais, quase sempre punidos na velhice com a completa ausência dos filhos, com a ausência de carinho e amor e o não reconhecimento desses como sendo seus pais. Os asilos estão cheios de velhos abandonados e de certa forma punidos pela sua arrogância, prepotência, violência, dificuldade de expressarem afeto, enquanto tiveram o poder dentro de casa. A falta de responsabilidade masculina com seu próprio corpo, com o que faz com ele, também é outro tema a ser repensado. Tido como invulnerável, como aquele em que nada pega, o corpo dos homens é completamente negligenciado de cuidados, é usado e abusado, é submetido a todos os riscos e excessos, e o que vemos é os homens morrerem sempre mais cedo do que as mulheres, contraírem doenças por excesso de trabalho, por excesso de esforço físico, por excesso de bebida, de comida, de drogas, por comportamentos de risco, no cotidiano, no lazer e na vida sexual. Não tendo aprendido a cuidar, não cuida nem de si mesmo, relegando seu corpo a uma rotina de exigências que o envelhecem precocemente. Homens sempre dependentes das mulheres para as tarefas mais comezinhas, quando se trata da vida doméstica, da vida pessoal, das atividades de subsistência e cuidado pessoal.

Devemos, principalmente, abrir-nos para aprender com o outro, para avaliar a positividade do diferente, do feminino. Feminino que, afinal, também nos constitui, física e psicologicamente, já que todo homem é produto físico e subjetivo de uma mulher, a mãe, e de todas as mulheres com as quais iremos nos relacionar. As mulheres podem contribuir decisivamente para a mudança do masculino, modificando inclusive a imagem de masculino que desejam, que reclamam, que requerem. As mulheres podem começar a mudar os homens mudando o masculino que as habita, o masculino que veicula e expressa em dadas situações, em dados gestos, comportamentos e discursos. Como as lésbicas prestam um grande favor à sociedade quando, ao invés de copiarem e veicularem o estereótipo do macho, do masculino, tal como define nossa sociedade, negam-se a fazê-lo, afirmando o caráter cultural e relativo desta definição. Da mesma forma, ocorre quando os homossexuais masculinos não se propõem a veicular uma caricatura do feminino, do feminino estereotipado, da mulher objeto e fútil, que as próprias mulheres estão contestando

neste momento. Estas formas alternativas de sexualidade, ao lado de muitas outras praticadas hoje por homens e mulheres, constituem-se em verdadeiros laboratórios de experimentação de novas práticas e de novos modelos de ser masculino e feminino. Se percorrermos as salas de bate-papo na internet, se lermos os blogs e flogs, se lermos as páginas de contos eróticos, vamos ver que as práticas sexuais, os desejos, os amores, os afetos, as fantasias sexuais, as relações afetivas já não cabem nas definições hegemônicas ainda em nossa cultura para o masculino e o feminino.

Estes são devires que devem ser observados. Para a ira do Papa, cientistas italianos afirmaram recentemente que a espécie humana caminha para a androginia, para as sexualidades múltiplas, para a quebra dos papéis antes consagrados. A Parada Gay de São Paulo é o maior evento turístico do país e seu mais expressivo movimento político, o que reúne o maior número de pessoas. Talvez seja mesmo o fim dos tempos. Tempos de sexualidade heteronormativa, de monogamia, de família burguesa e classe média, do sexo papai-mamãe, de masculino e feminino definidos como papéis naturais, eternos, fixos, não intercambiáveis, não modificáveis. Tempos de desigualdade profunda entre homens e mulheres, de hierarquias de papéis e de status fundados no sexo. Tempo de ruína da família tradicional, de crianças abandonadas, de pais ausentes e irresponsáveis. Tempo de mulheres sobrecarregadas, de homens e mulheres solitários, individualistas, incapazes para o amor, o afeto, a entrega e a abertura para o outro. Mas para que os novos tempos possam ser melhores do que este, muito temos que fazer. Em cada lugar onde estamos, em cada relação onde nos encontramos, na vida de cada um, devemos procurar repensar práticas e formas de pensar, para que possamos ser pessoas melhores, mais afetivas, mais solidárias, mais capazes de se abrir para o diferente, de amar e respeitar o diferente, buscando formar a respeito de cada uma destas diferenças conceitos que evitem o preconceito, o estereótipo, a descrição rápida e arrogante do outro. É preciso deixarmos de ser machos ou fêmeas para sermos melhores seres humanos.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **El Antiedipo**. Barcelona: Barral, 1974.

DURANT, Will. **A filosofia de Schopenhauer**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [19--].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ONFRAY, Michel. **A arte de ter prazer**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 1999.

Gênero e formação docente

"Magistério" do gênero: *impactos da vida de discentes e docentes*[1]

Adla Betsaida M. Teixeira

Ainda não há evidências históricas ou científicas que confirmem a existência de um sistema de desigualdade nas relações sociais entre homens e mulheres como algo que exista *desde sempre*. Pode-se, entretanto, numa história mais recente, encontrar alusão a tal segregação num sentido metafísico e, posteriormente, num sentido biológico. Segundo Birman (apud NEGREIROS, 2004; BIRMAN, 2002), até o século XVIII, o sexo masculino era considerado como "dominante, regulador, perfeito". Com a Revolução Francesa, imbuída de ideais de igualdade para todos, surgiu um "masculino" superiorizado atestado pela "razão" biológica, tratado como uma referência, como um modelo de perfeição. Nessa visão, homens e mulheres são diferenciados, identificados como complementares anatômico e fisiologicamente, alocados em espaços e papéis sociais distintos, padronizados segundo suas maneiras de relacionarem entre si.

1 Os dados aqui explorados são originados de projetos de pesquisa iniciados em 1996 até o período de 2007, projetos esses que contaram com o auxílio financeiro do CNPq; FAPEMIG e PRPq/UFMG.

Os séculos XIX e XX trazem as ideias de "igualdade de direitos", que perpassam os discursos nas lutas sociais e políticas e até mesmo no discurso científico (NEGREIROS; TAGS, 2004). Nesse contexto, ganha visibilidade a condição de desigualdade das mulheres, assim como de outros grupos humanos.

Com esses movimentos, surge o conceito de gênero, que tratará as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres como produto de construções sociais. O conceito de gênero nega a "razão" biológica e aponta os aspectos culturais como produtores das diferenças entre os sexos (SCOTT, 1990). Portanto, muda-se, radicalmente, o entendimento sobre comportamentos de homens e mulheres. Para além disso, tal visão criou a distância necessária entre os conceitos de sexo e gênero, humanizando aqueles que não se "encaixavam" propriamente ou "apropriadamente" nesses dois universos (masculino e feminino) tão rígidos.

Com efeito, este texto busca refletir sobre as formas que as organizações escolares arquitetam identidades, no caso, de gênero. Aqui, compreende-se a escola como uma comunidade viva que reproduz, mas também tem autonomia para gerar padrões de comportamento. Dessa maneira, as situações escolares e a forma como os indivíduos a experienciam serão resultados da interação e disputas entre os vários grupos e indivíduos: docentes, discentes, corpo administrativo, pais e outros membros de significância nesses espaços. A escola se autocontrola.

Procurar-se-á, portanto, compreender o "processo de des-intelectualização" do trabalho docente ao associar "feminilidade" e magistério, fruto da micropolítica[2] escolar. Num segundo momento, atentar-se-á para as ações de docentes (professores ou professoras) como elementos poderosos de propagação de padrões de comportamento. São os/as docentes que apresentam às crianças visões conservadoras e ultrapassadas sobre masculinidade e feminilidade (definindo possibilidades para homens e mulheres nos âmbitos público e privado). Por último, centrar-se-á nas questões de gênero geradas pelas duas situações anteriores no comportamento de alunos e alunas.

---

2 Por micropolítica escolar entenda-se o campo em que grupos ou indivíduos disputam poderes. Das lutas por poderes inicia-se um processo em que as representações e expectativas sobre a figura docente são usadas como instrumentos de sedução, de convencimento, enfim, uma moeda forte nas negociações e conquistas de territórios. Assim, estereótipos de gênero, relacionados à figura docente, tornam-se recursos estratégicos, úteis nestas lutas (TEIXEIRA, 1998).

Desde que previamente discutidos pela comunidade escolar, realmente não se pode reprovar o uso da escola para confirmar certos comportamentos. Todavia, o fato é que o reforço a certos padrões de comportamento pode gerar perdas, a curto e longo prazo, àqueles que transitam nos espaços escolares. As questões de gênero na educação escolar ainda são discutidas, mas ativamente presentes nas práticas pedagógicas.

Nas retóricas dos profissionais nas escolas, numa primeira escuta, encontra-se um discurso moderno, de igualdade entre os sexos, mas logo se contradizem. A segregação entre homens e mulheres nos espaços escolares é defendida e justificada por um *discurso pseudocientífico* (em geral, com foco na função reprodutiva ou de complementaridade entre homens e mulheres), às vezes, em nome da segurança e inocência das crianças. Este discurso, que de fato não se trata de ciência, lida com a conveniência, ou seja, faz uso de especulações científicas sobre *o ser homem ou mulher.* Essas ainda são bastante instáveis do ponto de vista científico. Porém, se chamadas de ciência ganham autoridade suficiente nos discursos, deixando muito pouco espaço para contestação, para as diferenças. Trata-se aqui de uma *inquisição da ciência*, ou seja, quando há uma apropriação de hipóteses ou conceitos ainda instáveis na ciência pelo senso comum. Aqui, a ciência vira dogma.

Encontra-se, ainda, um discurso de conotação religiosa, em que o divino predetermina a segregação segundo os sexos. Em raros momentos, encontram-se ensaios ingênuos em defesa da igualdade entre homens e mulheres. Nesses escritos, a existência de homens-professores é aceita desde que detenham características "femininas" identificadas nas professoras: "amabilidade", "afeto", "cuidado". Noutros, a presença de homens é identificada como importante para substituir a presença paterna ou contribuir com um modelo pelo qual o menino deve se pautar, afinal a escola tem "muitas mulheres". Mesmo assim, a aceitação desse modelo masculino é imediatamente frustrada como mostram os relatos de homens "afeminados", suspeitos para o convívio com crianças, ou pelo receio quanto à "natureza masculina" (violentos, impacientes para o trato com crianças menores). Essas características consideradas inatas nos homens são apontadas como responsáveis pelo afastamento dos homens do magistério.

Curiosamente, ao falar de trabalho, o discurso muda: as mulheres passam a ser consideradas inadequadas, infantis, impróprias para o mundo "sério" do trabalho, "fofoqueiras", "não-profissionais", "sentimentais", "faladeiras",

"dispersas", entre outros (TEIXEIRA, 1998). Elege-se um modelo de profissionalismo tradicional, uma versão masculina. Assim, os professores são vistos, pelos/as docentes como "mais sérios", "objetivos", "focados".

Apesar de criticadas por suas posturas não convencionais como profissionais, contraditoriamente, as professoras são estimuladas a interpretar o papel de "cuidadoras universais". Tal papel alivia o corpo administrativo das escolas, os pais e também o governo das responsabilidades sociais para com as crianças. A indução vem em várias formas. O texto abaixo, por exemplo, foi distribuído por uma supervisora escolar às professoras na data de comemoração do Dia dos Professores. Ele revela as imagens que são valorizadas num docente exemplar:

> Oração da Mestra (Gabriela Mistral)
> [...] Dá que eu seja mais mãe que as mães, para amar e defender, tanto quanto elas, aquilo que não é carne da minha carne... Põe, na minha escola democrática, a luz que caia em resplendores tamisados sobre os meninos descalços, que uma vez te cercaram... Faz-me forte, ainda em minha desvalia de mulher, e de mulher pobre; faze-me desprezar todo poder que não seja puro, toda pressão que não seja a de tua vontade ardente sobre a minha vida... Que a minha mão seja leve no castigo e ainda mais suave na carícia. Que repreenda com dor para saber que corrigi amando! Que eu transforme a escola de espírito a minha escola de tijolos. Que a flama de seu entusiasmo lhe envolva o átrio pobre e a sala desnuda... Que eu lembre, por fim, contemplando a palidez da tela de Velásquez, que ensinar e amar intensamente sobre a Terra é chegar ao último dia com a lança de Longuinho a transpassar-me o lado!
> (Dia 15 de outubro é o "Dia do Professor. Com esta página de Gabriela Mistral, procuramos homenagear àqueles a quem o País tanto deve. Obrigado professores mineiros, por nos terem ensinado a manejar a maior arma do universo. A arma do saber (TEIXEIRA, 1998, p. 159).

De forma similar, o corpo administrativo escolar, também, tem suas rotinas profissionais influenciadas pelas questões de gênero. Mulheres-diretoras relatam experimentar demandas ambíguas ao desempenhar o papel de diretoras. Assim, sentem-se compelidas a assumir um modelo "masculino' de liderança significando: "racionalidade", "autoritarismo", "objetividade", "maior controle. Tais atributos são vistos como "prova" de competência para liderar tal qual o homem. Mas, ao mesmo tempo, são compelidas a interpretar a "gerência de uma grande família", ou seja, sua rotina de trabalho inclui várias tarefas que

ultrapassam o pedagógico e o administrativo, pois a elas cabe o cuidado de terceiros. Isso implica um envolvimento afetivo-emocional com a comunidade. Esse modelo, que tem sido apontado como importante demanda da escola, agrada, principalmente, os pais, pois os libera das responsabilidades para com seus filhos.

Decorre dessas confusas demandas um "processo de des-intelectualização" dos docentes e dos outros profissionais da escola. Nesse processo, o caráter humano ocupa centralidade nas preocupações da escola, negligenciando suas funções pedagógicas e de educação formal (TEIXEIRA, 1998).

Sabe-se, no entanto, que os esforços para corresponder às expectativas ao assumir um cargo, neste caso, das mulheres principalmente, nas comunidades escolares, estão também relacionados à sobrevivência profissional. Nesse sentido, podem ser citadas as eleições para o cargo de direção como exemplos interessantes quando as questões de gênero são usadas como instrumentos de sedução da comunidade.

A patrulha escolar sob aqueles que ousam desafiar os "padrões de comportamento" da escola culminará na exclusão ou na difamação do profissional. Em alguns casos, colegas fazem uso da "fofoca" junto aos pais para pressionar a professora a "saber o lugar dela". Essas atitudes demonstram formas genuínas de poder. A propósito, eis o relato desta diretora:

> [...] as professoras... são mais atenciosas. Elas têm esta habilidade exatamente por causa do lado feminino... são como mães. A maioria é assim... paciente. Na sociedade brasileira... as mulheres são responsáveis por isto, cuidar de crianças. Mesmo agora que muitos homens ajudam, não é a mesma coisa. Quando as coisas ficam difíceis são as mulheres que estão lá (risos)... Mesmo que eu pense que a presença dos homens nas escolas... é interessante porque teríamos uma relação masculina... Isto seria interessante porque os meninos teriam os dois lados... Mas as mulheres são mais sensíveis. Os homens são mais pragmáticos... Eles não se preocupam se as crianças estão chorando....

Assim como os profissionais nas escolas, a vida das crianças é afetada pelas questões de gênero. Nas rotinas escolares, meninos e meninas são expostos a mensagens sobre como devem se comportar, sobre o que se espera deles e delas, ou o que lhes é permitido ou proibido e, mesmo do que é "normal" a cada um gostar.

Com efeito, nas micro-organizações escolares, os/as docentes têm um papel importante realizando o que se denomina, aqui, de o "magistério" do gênero. Assim, expressando-se oralmente ou por escrito, ou mesmo por gestos, atitudes, os/as docentes legitimam "modelos" de ser (homens ou mulheres) e agem estranhando e coibindo padrões de comportamento considerados adequados de acordo com o sexo.

De fato, a escola tem se pautado por valores bastante conservadores, principalmente quanto às questões de gênero. O conservadorismo se expressa nas dinâmicas escolares, desde a vigilância com a aparência dos alunos (vestimentas, posturas ditas apropriadas para meninos e meninas), passando pelo controle do que se pode ou não falar e pensar, até à divisão dos espaços escolares (filas, banheiros, listas de presença, brincadeiras). Lembram às crianças, rotineiramente, suas diferenças. A "polícia" dos comportamentos se estende das imagens e mensagens que estampam as paredes das escolas, até as imagens e textos dos livros didáticos. Tudo conspira para uma padronização de comportamentos diversificados para "eles" e "elas". O mesmo ocorre nos currículos aos quais meninos e meninas são expostos, mas, necessariamente, não têm igual acesso. Essa desigualdade ocorre de maneira silenciosa, disfarçada por vezes nas "amáveis" interações entre professor/a-aluno/a que enfatizam diferentes "virtudes" e aptidões em meninos e meninas (TEIXEIRA et al, 2008).

Após várias exposições e sanções quanto ao que podem ou não fazer, as crianças passam a se autocontrolar e mesmo a exercer controle dos colegas quanto aos comportamentos possíveis de acordo com o sexo.

> A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões de sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas e erradas (BRITZMAN, 2003, p.85-86)

Através do "*bulling*" assiste-se à "inquisição dos gêneros". Assim, orientados por seus mestres, aprendem, com o tempo, a exercer controle de seus colegas, definindo, estimulando e criticando desvios quanto às normas de "ser menino" e "ser menina".

O caso abaixo ilustra uma situação de rejeição desse modelo. Trata-se de meninos em aula no laboratório de Física (Coltec-UFMG). Esses alunos resistiram a desenvolver as atividades propostas pela professora, passando vários momentos do curso fingindo fazê-las e ela não deu conta do fato. Já os quadros a seguir mostram como esses adolescentes têm já cristalizados certos padrões de masculinidade e feminilidade.

Episódio-Subturma	*Turnos de Fala*
3 - A	*28 - NEY: Quem vai fazer o relatório? /* *29 - ALEX: Eu? / você já viu a minha letra né? ///* *30 - NEY: A minha letra é horrorosa /// **** *31 - ADÃO: Não contem com a minha /* *32 - ALEX: Ó gente / vão ó /* *33 - ADÃO: Vocês é que vão fazer aí ó! /* *34 - ALEX: Vai você mesmo /* *35 - ELI: Ai que saco /* *36 - ADÂO: Quem tem caderno? /// {os alunos anotam os resultados do quadro}*

Figura 1: Grupo de meninos: relação com a escrita

Episódio-Subturma	*Turnos de Fala*
3 - A	*167- ANA: Deixa eu medir você LUMA {BIA e ANA começam a medir o braço da aluna LUMA}* *168- BIA Ahh não / o braço da LUMA é muito grande! {risos} ///* *169- ANA: Não, mas tem que medir até o centro que é com a mão fechada *** {ANA indica como deve ser feita a medida}.* *170- LUMA: cinqüenta até aqui ó* *171- BIA: Nossa / mas que bração LUMA! {risos}* *172- ANA: Cinqüenta / mais vinte e cinco* *173- LUMA: Não, mas tem que medir até aqui ó.* *174- BIA: Ahh é* *175- LUMA: Aqui não é o centro não {risos} / que é isso LUMA?* *176- BIA: É aqui ó / olha aqui ó* *177- ANA: Ahh tá / é prá medir aqui depois aqui / cinqüenta / mais vinte e cinco* *178- BIA: Mais quinze* *179- ANA: Setenta e cinco mais quinze?* *180- BIA: É ó... noventa* *181- LUMA: Até aqui ó* *182- ANA: Mais vinte e cinco de novo / mais ou menos / mais vinte e cinco* *183- LUMA: Quanto que deu?* *184- ANA: Noventa mais vinte e cinco | um metro e quinze | cento e quinze né* *185- LUMA: Noventa mais vinte e cinco / cento e quinze / só? / cento e quinze só! / gente que isso! / então / cento e quinze centímetros / só que tem que transformar em metros* *186- BIA: Um metro e quinze centímetros* *187- ANA: Só que eu acho que ela tem um braço muito grande pra gente tirar uma média / Olha aqui!* *188- BIA: Olha o cinqüenta já tá quase no final do meu braço! {as alunas ANA e LUMA estão medindo o braço da aluna BIA}* *189- ANA: A LUMA / não dá pra tirar uma média pela LUMA não! | é!|* *190- LUMA: Vão *** o braço *** bem medido **** *191- ANA: É bem medido **** *192- BIA: Até aqui mais ou menos né? / até o topo da cabeça |Cinqüenta trinta vinte e cinco ***| diferença de dez centímetros ***|tira uma média né| ///*

Figura 2: Grupo de meninas e relação com o corpo

Aqui, a escola desempenhou, com sucesso, sua função de "educadora" de corpos e mentes. Apesar das perdas em termos de envolvimento acadêmico que se estabelece para meninos e meninas, há ganhos indiretos. Os meninos escapam dos trabalhos escolares sem que professores percebam, na verdade, talvez até acreditem que "meninos são assim" – indomáveis. Quanto às meninas, conseguem negociar melhor com a escola, pois adotam comportamentos de docilidade, submissão tão valorizados pelas escolas.

Com efeito, ao invés de desafiar seus estudantes quanto aos estereótipos sobre os sexos ou quaisquer outros preconceitos, a escola insiste em aplicar velhas retóricas. Perante o novo ou a "resposta incorreta", a escola não desafia, ela se sente desafiada. Afinal, o que fazer diante de tantas novidades, de tantas organizações familiares, de tantas condições de gênero? A escola se equivoca ao entender o descompasso de ideias como desrespeito. Tal situação gera crises internas, desencadeando, entre docentes e estudantes, sentimentos de mal-estar, confusos quanto ao que fazer. Afinal, qual o papel da escola e dos/as docentes?

Não há uma resposta singular para essa questão. A escola certamente influencia as identidades de seus alunos e alunas e certamente de seus profissionais. Mas, as identidades se constroem na interação com os outros, apesar da possibilidade de se construírem de maneira autônoma. Se não houvesse essa possibilidade, não haveria casos de resistências de alunos apesar de educados dentro de normas restritas, mesmo sem conhecer outras versões de "ser".

O caso abaixo exemplifica este desvio. Temos, aqui, crianças e professoras que contradizem as percepções sobre a infância-inocência:

> **Professor**:...Acontece de algumas alunas ou alunos chegarem e você sente que o rendimento não esta... muito legal... Já é uma abertura para ela desabafar... Que o pai fez isto que, sabe? ... Uma aluna chegou perto de mim e perguntou... Como é que um homem sabe que uma mulher teve orgasmo... Com alunas adolescentes... eu não tenho envolvimento extra sala sabe. Eu não posso dar atenção exclusiva (!) eu tenho que dar atenção no todo. E ai... parece que sofre uma insatisfação, toma raiva... Passa a ser agressiva... Eu já tive problemas demais com isto |(!)... Não é presunção não, mas parece que eu tenho um certo carisma... que vai envolvendo, mas não é uma coisa que eu faço... A menina já tentou me agarrar, me beijar... É constrangedor. Este ano eu já recebi vários bilhetes, às vezes colocava assim anônimos... dentro da

> caixinha... dentro do livro... Eu tenho a consciência que eu não provoco isto, porque neste momento eu entro dentro da sala de aula... eu não estou pensando em mim, eu penso no trabalho que eu tenho que desenvolver"... Eu já fui assediado sim no corredor.
>
> **Que tipo de assedio?**
> A menina já tentou me agarrar me beijar, sabe eu tenho um... é engraçado e constrangedor. Este ano eu já recebi vários bilhetes às vezes colocava assim anônimos né, dentro da caixinha às vezes esperava eu distrair e punha dentro do livro, eu tenho estes problemas, sabe. Que eu tenho a consciência que eu não provoco isto, porque neste momento eu entro dentro da sala de aula eu não estou pensando em mim eu penso no trabalho que eu tenho que desenvolver, inclusive eu fui muito claro com a orientadora, mais aí é realmente uma coisa que... que eu até entendo são adolescentes.

Segundo relato de um dos professores entrevistados, a professora dizia "*gostar de ensinar aos mais novos*" revelando que saía com seus alunos menores (adolescentes) para iniciação sexual. Esse relato contraria as percepções da professora como mãe, como um ser assexuado, devotada ao "cuidado" das crianças e acima de qualquer suspeita.

Entende-se, aqui, que identidade não é um produto inalterável, ao contrário, é precisamente sua instabilidade que permite a mudança. Não há, portanto, uma identidade cristalizada, mas várias que se fundem ou desaparecem ao longo da vida. Portanto, há esperança para intervenção. A construção das identidades se faz pelo aprendizado sem "pontos finais". Tal construção não se restringe a apenas salas de aulas ou à transmissão de conhecimentos sistematizados.

Apesar de seu primeiro compromisso ser com a transmissão de uma educação sistematizada, a escola não se reduz a isso. Nem tampouco cabe a ela realizar julgamentos de valor, mas analisar todas as informações, dar acesso a outras maneiras de estar no mundo. Para tanto, ao lidar com conhecimentos sistematizados, a escola precisa dialogar com o senso comum, cujas referências confortam e dão significado ao mundo dos indivíduos quando desafiados por informações estranhas. Ignorá-lo seria como zerar as experiências do indivíduo, o que é impossível no processo de aprendizagem. Assim, apropriar-se do senso comum, das crenças é o passo inicial para que "certezas" sejam desconstruídas e, assim, outras identidades sejam reconstruídas. O senso comum,

quando devidamente tratado, transforma-se em enfrentamentos de "fantasmas sociais". Sentimentos, valores, estereótipos se não discutidos, ouvidos, são apenas fantasmas, portanto não existem, de fato, mas são apenas pressentidos e temidos. E se pressentidos, não são tocáveis, mas assumem um poder intenso sob os indivíduos.

Portanto, para que a escola ocupe um lugar significativo para aqueles que a frequentam e para que tenhamos uma educação que vise à mudança social, será preciso enfrentar discussões, conversas desconfortáveis e, algumas vezes, assustar/desafiar com outras visões de mundo.

No entanto, o que ocorre nas comunidades escolares é um gerenciamento dos comportamentos segundo os sexos, seja das crianças, dos/das próprios (as) docentes e até mesmo das famílias. Esse controle não se dá apenas segundo um modelo de direção escolar, que privilegia a segregação entre os sexos, mas entre os próprios pares: professores e funcionários, enfim por toda a comunidade escolar. Assim, professores e professoras, apesar de mesmos cargos e salários, têm suas vidas profissionais e privadas policiadas segundo parâmetros de ordem sexual. Constata-se um tratamento distinto dirigido às mulheres e aos homens na docência do ensino fundamental e médio (TEIXEIRA, 2008). Dessa maneira, professoras e professores são submetidos e se submetem à micropolítica das organizações escolares, conduzindo-os/as a uma re-significação equivocada de docência. Tal equívoco conduz à evidente descaracterização das funções docentes, um processo denominado "desintelectualização" docente. Em consequência, práticas pedagógicas contrárias à equidade social afloram. Tais práticas reproduzem concepções equivocadas sobre "identidades de gêneros" que são transmitidas aos(às) alunos(as) podendo gerar, principalmente nas crianças, barreiras psicológicas e materiais.

A segregação sexual não decorre, entretanto, do mero credo na natureza "masculina" ou "feminina". Ela gera poderes, ajudando certos grupos ou indivíduos a maximizarem seus interesses.

Não se pode ignorar, porém, que da mesma forma que em outras organizações de trabalho, as escolas também se constroem pelas disputas de poderes legitimados ou não, poderes esses, talvez, que fogem da concepção tradicional de poder. Essas disputas por poderes influenciam fortemente as identidades e trajetórias profissionais das(os) docentes e, consequentemente, dos/das alunos/alunas. Não obstante as perdas, nessas situações, de alguma forma, todos

se beneficiam ao ratificar percepções tradicionais relativas ao sexo. Alguns ganham eleições, outros conseguem "escapar da sala de aula", outros evitam o trabalho. E, por vezes, os pais também usufruem dessa manipulação sentimental das escolas e delegam às escolas as funções da família.

Afinal, a escola prefere o silêncio, a negligência ou o conservadorismo a lutar contra conceitos de educação de meninos e meninas baseado na forte concepção da biologia do comportamento para cada sexo. Entretanto, nessa percepção, o sexo torna-se "objeto inquestionável" (dado como fato pré-cultural), que informa "uma série de atributos morais que não têm relação direta com a Biologia" (HARAWAY apud AGUIAR, 1997).

Em adição, diz Louro:

> Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição 'diz' alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam (LOURO, 1997, p. 91).

Considerações finais

A escola arquiteta, de acordo com sua micropolítica, ações que "magistram" o gênero marcando profundamente as vidas escolar e profissional de discentes e docentes. Retarda-se, assim, a implementação de equidade na educação justa e possível para ambos os sexos.

Assim sendo, talvez o maior desafio da escola ainda seja romper com um discurso *pseudo-científico*, noutras palavras, romper com o senso comum que enquadra a nós todos como homens ou mulheres, meninos ou meninas, validando apenas uma identidade masculina ou outra feminina. Para isso, supõe-se que o primeiro passo seja chamar a sensibilização dos docentes para a questão do gênero, levando-os a questionar como a distinção sexual influenciou e influencia suas trajetórias de vida.

Acredita-se que este processo de autoconhecimento possibilitará ao docente (des)normatizar, desnaturalizar e, sobretudo, desenvolver certo estranhamento

com relação aos papéis, espaços e talentos específicos estabelecidos para homens e mulheres. Tal estranhamento é construído pelo diálogo com o senso comum, com os preconceitos dos/das docentes. Eles(as), uma vez cientes dos prejuízos da segregação sexual, passarão a ser os/as multiplicadores(as) para a mudança junto às crianças e à comunidade, objetivando uma educação antissexista e igualitária.

Referências

AGUIAR, Neuma. Ambivalência sobre os conceitos de Sexo e Gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e ciências humanas**: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Editora Rosa dos Tempos. 1997. p.49-65.

BIRMAN, J. Fantasiando sobre a Sublime Ação. BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

BRIZTMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

NEGREIROS, Teresa Creusa de Góes Monteiro. Sexualidade e gênero no envelhecimento. **Alceu**, v. 5, n. 9, p. 77-86, jul./dez. 2004.

PEREIRA, Sissi A. M.; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p.205-210, set./dez. 2005.

SCOTT, Joan Gênero: Uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, v. 1, n. 2, p. 5-22, 1990

TEIXEIRA, Adla BM **The domestication of the primary school teaching**: a brazilian case study. (PhD Thesis) – University of London, Institute of Education, 1998.

_______________ Identidades docentes e relações de gênero. **Revista Fundação Helena Antipoff**, Ibirité, v. 1, n. 1, p. 7-16. 2002.

_______________ et al. Exploring Modes of Communication among Pupils in Brazil: Gender Issues in Academic Performance. **Gender and Education**, Vol X, noX. P.000-000. 2008. No prelo.

“Se a escola não desse uma ajuda...”:
Homo/transfobia na Escola Pública

Fernando Cézar Bezerra de Andrade

> Primeiro, um trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores, que por sua vez deverão adentrar em uma nova lógica do (des)conhecer [...]. Segundo, para adentrar em outra lógica, professores e professoras, [...] necessitam produzir uma capacidade para a liberdade (CÉSAR, 2008, p.11).

As palavras de Maria Rita de Assis César servem como epígrafe para este trabalho, na medida em que ele analisa a homofobia em um caso que envolveu uma aluna travesti, em uma escola pública em João Pessoa-Paraíba. Elas chamam a atenção para a força que as ideias e disposições, inclusive afetivas, exercem na condução de práticas pedagógicas de inclusão das diferenças sexuais e de gênero na escola. Mesmo quando se tem as melhores intenções em favor da inclusão das variâncias, quando não se analisam os pressupostos cognitivos e afetivos criados através de preconceitos, tende-se a reproduzir práticas excludentes, ferindo os princípios da abertura ao novo e da liberdade (inclusive sexual e de gênero) que devem guiar a inclusão em uma escola pública, democrática e plural.

Isso é ilustrado pela história aqui analisada, em que se identificam as marcas da homofobia, na escola, numa unidade de ensino, cognominada "Comum". Nela se envolveram uma aluna travesti, seus colegas, além de docentes e uma diretora. Mas, dada a homofobia, manifesta ou latente em nossas escolas, presume-se que o caso poderia ter acontecido em qualquer escola pelo Brasil afora (**o que explica** seu epíteto).

Com o estudo de um caso real, argumentar-se-á que a homofobia, na escola, tem, ao menos, um duplo aspecto complementar: o explícito, manifesto nas várias situações de violência perpetradas pelo alunado, busca a exclusão da divergência; e o implícito, revelado nas práticas pedagógicas aparentemente voltadas para a permanência da aluna, mas que promovem a redução da diferença à igualdade. Ambos os aspectos concorrem para a exclusão e a ratificação de preconceitos, pela via do absenteísmo, do abandono ou mesmo do fracasso escolar.

Para demonstrar esse argumento, refletir-se-á inicialmente acerca das relações entre homofobia, androcentrismo e heterossexismo, apontando para suas repercussões na escola. Em seguida, examinar-se-ão dois episódios que envolveram a mesma aluna: o primeiro deles permitirá a identificação da homofobia explícita e o segundo, de que se tratará mais demoradamente, revelará a homofobia implícita nas intervenções pedagógicas adotadas para conservar a adolescente como aluna na escola.

Tais episódios tornaram-se conhecidos e foram registrados em dois momentos distintos: o primeiro, numa conversa mantida com docentes que trabalhavam na Escola Comum, em uma reunião de planejamento pedagógico; o segundo, durante uma entrevista concedida por uma das gestoras da escola. No primeiro caso, fez-se o registro do relato depois de concluída a oficina, e no segundo, procedeu-se à gravação em áudio, a qual foi transcrita e submetida à análise de conteúdo (BARDIN, 1978). O relato obtido com esse segundo tempo não só complementa o primeiro relato e dá uma visão geral do caso, mas permite uma análise ainda mais rica da homofobia de educadoras e educadores daquela escola, merecendo, nesta ocasião, uma crítica mais cuidadosa.

Homofobia: medo da diferença... que também está na escola!

Marinho e outros (2004, p.372), retomando vários trabalhos sobre preconceito, discriminação e homofobia, lembram ser este último termo “usado para definir o medo e a repulsa face às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo”, incluindo “preconceito, discriminação, abuso verbal e atos de violência originados por esse medo e ódio”. O termo fala, portanto, da aversão, irracional e generalizada, à homossexualidade e a homossexuais.

Todavia, como recorda o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004), a homofobia alcança não só homossexuais (homens e mulheres), mas alcança indivíduos bissexuais e transgêneros (travestis e transexuais). Daí que Pocahy e Nardi (2007, p. 48) entendam que a homofobia “representa todas as formas de desqualificação e violência dirigidas a todas e todos que não correspondem ao ideal normativo de sexualidade”, listando uma série de “subfobias” (lesbofobia, transfobia, bissexualfobia, putafobia) e enxergando nas articulações entre homofobia e outros tipos de medo das diferenças (como a xenofobia, o racismo e o antissemitismo) um princípio comum: o preconceito heterossexista. Nesse sentido, é bem apropriado o comentário de Welzer-Lang (2001, p.468), em seu estudo sobre a construção social da masculinidade:

> Estaríamos enganados se limitássemos esse quadro de exclusão que cria o heterossexismo apenas à homossexualidade. Toda forma reivindicada de sexualidade que se distingue da heterossexualidade é desvalorizada e considerada como diferente da doxa de sexo que se impõe como modelo único. O mesmo acontece com a bissexualidade, as sexualidades transexuais etc.

É ainda Welzer-Lang (2001) quem acrescenta ao heterossexismo o androcentrismo. As sexualidades e identidades de gênero variantes sofrem as consequências de quebrarem duas leis, a da superioridade masculina e a da universalidade heterossexual, cujas características são naturalizadas e disseminadas como normas. Ele aponta na direção para que convergem muitos estudos sobre gênero e sexualidade: na base dos preconceitos e discriminações sexuais e de gênero está, inclusive, o horror à diferença... associada ao feminino, de modo que, na base do androcentrismo, do heterossexismo e da homofobia, repousa a misoginia! Por conseguinte, a homofobia envolve sistemas de classificação e de submissão que não se restringem aos homens que fogem ao padrão considerado

normal para o masculino, mas alcança, desde há muito, as mulheres e os próprios homens, que se veem empobrecidos na formação de suas identidades de gênero (inclusive os heterossexuais):

> É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal)tratado como tal. [...] E em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão [homens e mulheres em grupos hierárquicos] (ou, o que é pior, de recusá-la para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade (WELZER-LANG, 2001, p.465).

Pocahy e Nardi (2007, p. 48) resumem: "As práticas sexuais ditas não normais colocam,em xeque, a estabilidade do gênero na definição do que é ou não 'normal' e por isso possível, em termos da sexualidade e de uma vida inteligível". Assim, a homofobia revela por trás de si os conflitos inerentes aos esquemas com os quais se constrói a masculinidade — e, por derivação androcêntrica/heterossexista, a feminilidade, (ambas entendidas como únicas alternativas possíveis a sustentar o dualismo inerente a essa lógica binária, hierárquica e excludente, "o homem ou a mulher").

Ora, a homofobia aponta justamente para os preconceitos androcêntricos e misóginos, porque a concepção da homossexualidade corrente no senso comum afirma que homossexuais (masculinos, no caso) são homens que abdicam da posição "naturalmente" superior dos homens (fortes, ativos, dominantes) para adotarem a posição feminina, supostamente inferior. Nessa lógica, não só a heterossexualidade masculina é central, como está situada no patamar mais alto das relações de poder. Não à toa, como lembram Lacerda, Torres e Garcia (2004), grande parte dos crimes de natureza homofóbica vitima homossexuais masculinos, por serem eles os indivíduos que desafiam aquela lógica, quando aumentam a distância entre papéis sociais e identidade: constituída, entre outros aspectos, em meio a relações de gênero, a identidade aparecerá tanto mais coerente quanto mais confirmar papéis de gênero pela sexualidade.

Além da sexualidade, vale ressaltar, para o caso aqui estudado, o tratamento dado ao próprio corpo: no caso das pessoas transexuais, essa distância em relação à norma com frequência é ainda mais acentuada, ao promoverem-se

alterações na aparência e no corpo, como foi o caso da aluna da Escola Comum. A esse respeito, Carballo (2004, p. 222) considera que

> O imaginário pessoal sobre o corpo enraíza-se em um imaginário social, construído a partir da definição de corpos masculinos ou femininos, que legaliza certas formas de apresentação e intercâmbio e exclui outras possíveis. Porém, além disso, o controle social exerce-se também no contexto da *normalidade*, marcando as estratégias de consecução e adequação ao ideal normativo, os modos de relação e até a interpretação das mudanças corporais.

Por envolver preconceito, a homofobia tem um duplo caráter: o explícito e (dada à gradual conquista de visibilidade e de direitos pelos grupos excluídos) o implícito, em que se suprimem da consciência pensamentos e sentimentos preconceituosos, os quais se voltam não mais contra as pessoas cujas sexualidades e gêneros são variantes e, sim, contra seus valores, hábitos e crenças — classificados, numa hierarquia, como inferiores.

A esse jogo entre explícito e implícito podem-se associar, certamente, outros jogos paradoxais, como aquele entre inclusão e exclusão, no qual se pode incluir mantendo-se a distância segura em relação aos "recém-incluídos" (o que não se deve confundir com o discurso politicamente correto em si, diga-se de passagem). Ao afirmar-se uma identidade (étnicorracial, cultural, de gênero etc.), ela pode ser rapidamente apropriada para manter separações e conservar desigualdades. Prado e Machado (2008, p. 67 e 70) ressaltam o caráter restritivo e acrítico do preconceito, que concorre para a conservação das discriminações e desigualdades criadas pela hierarquização (também, no caso da homofobia, do heterossexismo):

> Se há um elemento paradoxal no preconceito é que ele nos impede de "ver" que "não vemos" e "o que é que não vemos", ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificar os limites de nossa própria percepção da realidade. [...] É nesse jogo entre hierarquizações e inferiorizações que mecanismos importantes como o preconceito social atuam. Eles são utilizados para a conservação e a extensão dos processos de dominação social, o que significa tomar o preconceito como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, mas com uma finalidade própria: não permitir que relações subordinadas se transformem em política.

A homofobia não visa, portanto, apenas a excluir indivíduos cuja sexualidade ou identidade variem da norma, mas — por derivar de sistemas de exclusão e hierarquização construídos para a manutenção de desigualdades mais abrangentes — também a exprimir as consequências punitivas estabelecidas para toda e qualquer variância, reforçando padrões que vitimam, inclusive, mulheres e homens heterossexuais em vários âmbitos — inclusive a escola.

A respeito desse universo, Oliveira e Morgado (2006, p. 2) discutem as contradições entre a tarefa crítica e inclusiva da escola e suas práticas excludentes e conservadoras, no que diz respeito à homofobia, questionando os limites da própria escola no que tange à pluralidade sexual e de gênero, ao tratarem, mais especificamente, da homossexualidade: "Quando se trata de homossexualidade no ambiente escolar, fica evidente que professores, orientadores e pais não estão preparados para lidar com o tema". São elas que, retomando a pesquisa coordenada por Castro, Abramovay e Silva (2004), destacam: "Os professores não apenas silenciam frente à discriminação de homossexuais, mas até colaboram ativamente na reprodução dessa violência" (OLIVEIRA; MORGADO, 2006, p.2).

Elemento significativo dessa participação docente no preconceito encontra-se na discriminação em sala de aula, que não só desprotege em situações de violência, mas vitima diretamente o/a aluno/a cuja identidade de gênero/sexualidade varia da norma. Sem apoio de colegas ou docentes, é frequente que o/a aluno/a ausente-se, fracasse academicamente e termine por abandonar a escola, com isso aumentando as chances para a identificação com outros territórios (OLIVEIRA; MORGADO, 2006, p.10). Quando esses territórios são favoráveis à pluralidade e à afirmação das identidades de gênero/sexualidades variantes (como os apontados pelas autoras, ao tratarem dos movimentos GLBTT), tanto melhor. Quando não, resvalar para a marginalidade é um passo curto, como se verá no caso da aluna da Escola Comum.

Com efeito, os dados apresentados por Castro, Abramovay e Silva (2004) não só indicam a presença da homofobia explícita, como também a da implícita nas escolas, entre os seus vários atores. Se, como foi antes afirmado, o professorado muitas vezes corrobora o preconceito, o alunado, que se encontra em formação e noutra posição hierárquica, por vezes não se constrange em expressar sua homofobia — certos, inclusive, da impunidade ou, ainda, da valorização inerente ao rechaço dos variantes. Como argumentam as autoras, na esteira do já afirmado por Welzer-Lang sobre a construção da masculinidade:

> A discriminação contra homossexuais [...] é não somente mais abertamente assumida, em particular por jovens alunos, mas também valorizada entre eles, o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p.279-280).

Não é demais lembrar o reforço que tais práticas homofóbicas, de modo sutil e inconsciente, recebem de condutas do professorado: educadores e educadoras, em posição de liderança, completam o ciclo de preconceito que tem no alunado um grupo em cujas práticas sociais reproduz-se a exclusão. Mesmo numa escola mais atravessada pelo discurso politicamente correto, a homofobia docente, antes manifesta, pode tornar-se implícita e perdurar de maneira igualmente grave: arraigada na mentalidade de muitos educadores e educadoras, essa homofobia guia condutas pedagógicas acríticas.

Dado que são esses profissionais encarregados da criação e manutenção das condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, sua homofobia, na escola, ganha, assim, o caráter de violência institucional. Ao tomar-se a classificação de Charlot (2002) para os tipos de violência associados à escola[r], a discriminação e o preconceito contra homossexuais tornam-se violência da escola, perpetrados por seus profissionais no exercício das funções pedagógicas, com apoio dos dispositivos inerentes a seus encargos. Vale lembrar, com Vianna e Ridenti (1998, p.102), que, se "em certos momentos os procedimentos pedagógicos rompem com os preconceitos de gênero, em outros são veículos que reforçam o estigma" no cotidiano escolar, complementando a homofobia manifesta de alunos e alunas, como se verá a seguir.

"Se a escola não desse uma ajuda...": homo/transfobia em práticas pedagógicas pretensamente inclusivas

Episódio nº 1: a homofobia explícita do alunado, preâmbulo ao preconceito velado de educadoras/es.

Há alguns anos, na Escola Comum, uma de suas alunas, uma adolescente transgênero de 17 anos que gradualmente passou a assumir uma identidade feminina, maquiando-se e usando roupas e adereços considerados femininos,

enfrentou uma série de reações homofóbicas ostensivas da parte de seus colegas de escola. Roberta, como será aqui chamada, escutava frequentes ofensas verbais, era alvo de gestos depreciativos (como ser pontaria para bolas de papel) e teve de lidar com a forte rejeição de um colega de escola, que chegou a exigir à administração da escola a transferência de Roberta, pois na escola em que ele estudava, "gays não podiam estudar".

Nessa ocasião, docentes e, sobretudo, a direção, num esforço pretensamente inclusivo, propuseram ao aluno que agira como líder homófobo um critério para a seleção por ele proposta: quem obtivesse melhor desempenho escolar, permaneceria na escola. Ao sentir-se comparado, o aluno que tinha performance inferior, pediu sua transferência e foi atendido.

Ora, se o final do episódio nº 1 não esgota o caso de homofobia que vitimou Roberta, permite considerar desde já as intervenções pedagógicas ocultamente homofóbicas, pois a competição proposta pelo raciocínio dualista e hierarquizado do homófobo foi mantida, sendo modificados apenas os critérios de exclusão. O que foi celebrado pelas/os docentes como um caso de violência, na escola, bem resolvido, traía justamente a violência docente, pois, não fosse o desempenho escolar de Roberta, à época, melhor que o de seu colega, ela correria o risco de ser excluída, aceito implicitamente o princípio da inconciliabilidade das diferenças.

Roberta, certamente, tinha o direito de permanecer na escola, independentemente de seu desempenho escolar ser o melhor. O princípio da compensação pelo desempenho desejado só acentua o pressuposto de que ela **deveria** compensar seu defeito, a rigor mais grave que o do homófobo, já que desempenho escolar pode, perfeitamente, mudar com muito mais facilidade que a identidade de gênero/sexualidade variante... Não se devem manter alunos/as de identidades de gênero/sexualidade não normativas porque são "bons alunos", mas, simplesmente, porque **são alunos/as!** Por conseguinte, a homofobia implícita da intervenção pedagógica ajudou a consolidar a homofobia flagrante do aluno, e sua expulsão reforçou estatísticas que apontam para a associação entre fracasso escolar e violência juvenil (FARRINGTON, 2002).

Passa-se agora ao episódio nº 2.

<u>Episódio nº 2</u>: quando a homofobia docente desvela-se ainda mais

Alguns meses após “a escolha”, voltou-se à escola e, já em meados do outro ano letivo, entrevistou-se, entre outras pessoas, uma das diretoras da escola, aqui chamada Maria. Tratando a aluna no masculino, Maria fez uma longa queixa em que relatou uma história bem diferente acerca do desempenho docente de Roberta, apontado para uma virada significativa de posição, na qual não mais aceitava a “ajuda” dada pela escola:

> Ele tá se assumindo como homossexual [...] Por conta disso, ele ficou muito rejeitado pela escola, pelos colegas e nós enfrentamos esse problema pra dar apoio a ele [...] Porque ele era diferente, ele era discriminado, entende? Ele era aquela pessoa que, a gente via que... se a escola não desse uma ajuda a ele, com certeza na sociedade ele não vai ter, então por isso que eu quis puxar ele pra atividades que aumentassem a auto-estima [...] O objetivo meu não era fazer com que ele mudasse a opção dele, sexual, mas sim ele mudasse o comportamento dele enquanto ser humano [...] Aí agora é como se eu fosse a culpada entende? Ele não tá levando a escola a sério e bate de frente comigo [...] (Maria, 14.07.05).

Desperta a atenção o fato de que a mudança na identidade torne Roberta ainda mais difícil:

> É osso duro de roer, agora ele tá já vindo caracterizado com cabelo grande, com anel, com brinco, ele bate de frente comigo, ele bate de frente com o professor de Matemática, ele roubou uma bolsa, ele encontra um jeito dele ser a atenção do grupo, mas ele não consegue ser cativado pra que ele seja igual.

Evidencia-se, no esforço pedagógico, a tentativa de normalização — senão explicitamente daquilo que Maria considera a opção sexual de Roberta, mas, ao menos, sua identidade de gênero. Tornando-se uma mulher, deve docilizar-se, deixar-se “ser cativada para ser... igual”. Tal como aponta Dal’Igna (2007), o lugar-comum que leva a esperar que os bem-comportados (geralmente as meninas, ou no caso, as transgêneras) sejam sempre bem-sucedidos na escola (e, por sua vez, que os malcomportados sejam malsucedidos) não se sustenta. Essa autora entende que, na verdade, “a norma de comportamento [que faz equivaler bom comportamento e bom desempenho]... precisa ser constantemente atualizada, ampliada, contestada e ressignificada” (DAL’IGNA, 2007, p.13).

O despreparo e a discriminação, apontados por Oliveira e Morgado (2006), são perceptíveis no discurso de Maria, que, ao descrever a virada no comportamento de Roberta, associando-a à marginalidade através das pequenas delinquências, não consegue enxergar na conduta da aluna uma busca de espaço na direção de outros territórios:

> Aí ele agora roubou uma bolsa entende e foi a família da menina que queria denunciar a polícia sustentou, fez ele devolver, agora ta batendo de frente com a professora [...] Aí, muita nota baixa, eu acho que é um candidato à reprovação. [...] Ele conseguiu tirar ainda 4,0, brigando muito pra ele estudar, ele conseguiu tirar ainda 4,0. Eu acho que Geografia, ele recupera, mas Matemática, ele não recupera porque ele já ta com 1,5 de nota já no 3º bimestre [...] Eu to achando assim, muito difícil salvar ele, mas eu to tentando, né?

Pequena ladra, fracassando na escola, a conduta de Roberta reverte-se em decepção, provocando a raiva, expressa em fantasias de agressão física: "Ele bate de frente com arrogância, uma petulância tão grande que você dá vontade da gente se desequilibrar e dar uma mãozada nele, mais ainda no dia que ele roubou a bolsa da menina, roubou uma bolsa de uma criança de sete anos de idade!". Maria, atravessada pelo olhar que não exerga (para usar a metáfora de Prado e Machado [2008]), não consegue avaliar a conduta de Roberta com óculos que atribuiria a qualquer discente. Pode-se, inclusive, supor que o baixo rendimento seria avaliado como menos insatisfatório, caso Roberta fosse, simplesmente, um aluno chamado Roberto, com uma identidade de gênero não provocativa. Como tal não é o caso, as explicações invocadas pela administradora escolar para dar conta de Roberta supõem um quê a mais: há uma família desestruturada que justifica, na teorização homofóbica de Maria, a conduta delinquente e indisciplinada:

> Ele roubou [...] só pra chamar a atenção, entendeu? Só pra chamar a atenção, [...] ou talvez até pra agredir a escola, eu sinto assim que o comportamento dele é um comportamento de agressão! Eu disse assim pra ele, eu disse: "eu vou chamar seu pai". Ele disse: "meu pai não existe". Aí eu entendi um pouco dele, "meu pai só existe pra bater em mim!". Talvez aquele pai violento que bate muito nele, aquela mãe omissa que a mãe dele tem medo dele entende?

Esse trecho da fala de Maria leva a conjecturar: não seria a transgeneridade de Roberta associada ao desvio? A aluna, depois de ter sido "ajudada" pela escola — já que a sociedade a discriminaria, no entender da direção —, apresenta condutas desviantes. No discurso da administradora escolar, não há grandes distâncias entre usar bijuterias e maquiagem, roubar e mentir: esses comportamentos são associados como desvios precipitantes duma marginalidade que a Escola Comum teria tentado "salvar" Roberta, elevando sua autoestima em razão... de ser discriminada por ser diferente. Num dado momento da entrevista, perdeu-se a nitidez sobre a distinção entre ser salva por ser discriminada homofobicamente ou por adotar condutas antissociais, o que aponta para o continuum de marginalidades antes mencionado. Roberta é "petulante, agressiva", "quer agredir" e não consegue integrar-se segundo normas a que resiste.

Por que a aluna recusaria tal integração, senão porque nela há, também, uma parcela considerável de submissão? Maria não quer mudar a "opção" de Roberta, mas só sua conduta social. Então, por que o comentário sobre a "perdição" de Roberta iniciou-se pela discriminação sofrida pela aluna? Transsexualidade, discriminação e marginalização perfazem o contínuo em que Roberta passa de vítima a agressora.

Se é óbvio que todos precisam adaptar-se, por que Maria sugere que Roberta teria de manter-se ajustada pela via da adaptação à escola? Essa adaptação não foi requerida do valentão transferido, porque, mesmo sem suportar gays em sua escola, a identidade de gênero deste rapaz não foi questionada. Ele foi apenas relocado. Roberta, ao contrário, precisaria de mais: precisaria de família, de princípios, de normalidade.

O conteúdo do depoimento de Maria também leva a crer que ela associa a homossexualidade a uma baixa autoestima, quando a diminuição desse elemento afetivo decorre não da condição homossexual, mas da discriminação contra homossexuais — quiçá a vivida por Roberta no ano anterior, provavelmente não inteiramente superada, já que o preconceito explícito estende-se no implícito, como aqui se demonstra, em diversas práticas, incluindo-se aquelas de quem se deveria esperar uma verdadeira inclusão!

Ademais, por que se decepcionar com o fato de que ela também pudesse, casualmente, criar ou ter problemas de aprendizagem e convivência? Se as regras de convivência na escola valem para todos, independentemente de diferentes

orientações sexuais, então a identidade de gênero não serve para sustentar uma avaliação do comportamento ou do desempenho escolar do alunado.

"Se a escola não desse uma ajuda...": homo/transfobia em práticas pedagógicas pretensamente inclusivas

A escola deveria estar aberta a todos e todas, inclusive alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem de conteúdos curriculares e também de conteúdos transversais — como o valentão, que talvez estivesse tão mal no currículo quanto na convivência. Todavia, em verdade, o preconceito contra Roberta certamente se manteve: o valentão apenas foi a voz mais forte de uma prática coletiva que, na escola e na vida, não aceita a orientação homossexual uma sexualidade legítima.

É preciso fazer justiça a Maria: ela não está sozinha, mas, antes, serve como ilustração para indicar o quanto preconceitos podem penetrar sutilmente no discurso de muitíssimos educadores e educadoras, carregados das melhores intenções. A transsexualidade de Roberta não precisaria ser mencionada em primeiro lugar, abrindo a lista de problemas enfrentados pela aluna (ou por ela provocados). Sem a crítica desses preconceitos — e, aqui, particularmente da homo/transfobia —, por mais numerosas que sejam as tentativas de ajuda através da implementação de projetos de inclusão, não se fará a mudança das práticas pedagógicas, pois estas se apoiam nas representações sobre os gêneros como categorias de divisão social. Escapar ao lugar que lhe foi previamente destinado em função do sexo anatômico é resvalar em direção à discriminação. E desse lugar não há saída ou "salvação", nem mesmo com o esforço da inclusão — ou, por outro lado, até por causa dele.

Ficam ecoando as palavras de César, usadas como epígrafe: sem uma revisão das próprias posições — e uma rigorosa autocrítica dos próprios preconceitos homofóbicos —, dificilmente chegar-se-á a uma escola verdadeiramente inclusiva, em que se possa valorizar a capacidade para ser livre, igualmente no que diz respeito às relações de gênero e às sexualidades não sujeitas à heteronormatividade e ao androcentrismo.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1978.

CARBALLO, R. P. "Cuerpo y género: representación e imagen corporal". In: BARBERÁ, E.; MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (Coord.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Educación, 2004.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências/discriminações. In: *Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade.* São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Conselho Britânico; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 2003. Disponível em http:www.ucb.br/observatorio/news/index.html. Acesso 19 abr 2004.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CÉSAR, M. R. A. Quatro intervenções para uma pedagogia *queer*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31ª, 2008, Caxambu (MG). *Anais*... Caxambu (MG): ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n°8, jul/dez 2002, p.432-443.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. *Brasil sem homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DAL'IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30ª, 2007, Caxambu (MG). *Anais*... Caxambu (MG): ANPED, 2007. 1 CD-ROM.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas.* Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-58.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. ***Psicologia, reflexão e crítica.*** Porto Alegre, ano 15, nº 1, p.165-178.

OLIVEIRA, M. R. A.; MORGADO, M. A. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29ª, 2006, Caxambu (MG). *Anais*... Caxambu (MG): ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

POCAHY, F. A.; NARDI, H. C. Saindo do armário e entrando em cena. *Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 15, nº 1, p.45-66, janeiro-abril de 2007.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades* – a hierarquia das invisiblidades. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças aos preconceitos. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola* – alternativas teóricas e práticas. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. ***Estudos Feministas***. Florianópolis, ano 9, nº 2, p.460-482, segundo semestre de 2001.

Gênero, raça e etnia

A cor da desigualdade nos processos seletivos das universidades públicas ainda atravessa o atlântico negro?

Mirian de Albuquerque Aquino

Introdução

As novas descobertas técnico-científicas propiciaram a interação dos indivíduos com diferentes artefatos culturais que se tornam cada vez mais complexos. Os progressos da biologia molecular, da decifração dos genes, da inteligência artificial e da nanotecnologia apontam as intensas transformações da cultura que caminham paralelamente com o aumento da riqueza e dos negócios para pequenos grupos nos países desenvolvidos. Os inventos tecnológicos e a internet mudaram os conceitos de espaço e tempo, as relações interpessoais e as visões tradicionais de mundo. São transformações incompatíveis com as antigas maneiras de pensar, conhecer, aprender e agir, anunciando que não estão mais habilitadas a responder às exigências de um novo "paradigma informacional", que situa os indivíduos em uma economia global, onde a competitividade mobiliza empresas e organizações para desenvolverem a sua capacidade de gerar, processar e aplicar coerentemente a informação para transformá-la em conhecimento em todos os campos do saber.

A natureza do conhecimento científico pressupõe que a produção de qualquer tipo ou objeto apenas tem a sua relevância quando está voltada para todos os grupos sociais, independente de cor, raça, etnia, gênero, religião etc. Entretanto, observa-se que o outro tem sido tratado como um apêndice, um entulho que ainda não se sabe onde despejá-lo/a, descaracterizando, pois, a ideia de que a ciência e a técnica têm fortes implicações na produção do conhecimento como um instrumento de importância vital para o avanço das sociedades atuais e, consequentemente, dos indivíduos, servindo tanto para promoção da ciência em si mesma quanto para o bem-estar da humanidade, encontrando, portanto, o seu ponto de conexão na ideia de que o conhecimento e a sociedade e os indivíduos devem estar em plena harmonia.

Mas as diferentes formas de produção do conhecimento como expressão da ciência estão desigualmente distribuídas na sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado. Os indivíduos em sua totalidade não estão adequadamente incluídos nas instituições, na aquisição dos objetos, na apreensão das categorias e na participação em eventos, por não serem reconhecidos devidamente como parte desse paradigma que a "modernidade líquida" inventou. Além disso, o "pluralismo midiático" combina elementos de disseminação do racismo, "exprimindo ou traduzindo fenômenos que provêm da sociedade em geral, fora de sua capacidade de intervenção, assegurando mais inconscientemente que deliberadamente a reprodução das relações sociais nas quais o racismo encontra seu lugar" (WIEVIORKA, 2007, p. 118) e adere-se a esse fenômeno a produção de novas identidades culturais e de gênero que não cessam de gerar tensões interculturais, multirraciais, plurais, a produzir outras identidades, pois que não são mais fixas e imutáveis (HALL, 2007).

Conjuntamente, a educação brasileira tem sido coadjuvante na produção de um discurso de inclusão para os grupos socialmente vulneráveis que serve muito mais para excluí-los do que promover a sua participação como cidadãos/ãs na apropriação dos bens culturais, quando já se sabe que a nossa realidade social é duramente marcada pelas desigualdades sociais e raciais. Cabe-nos, portanto, perguntar: Que lugar tem ocupado esses grupos e, mais particularmente, os homens e as mulheres negras, na sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado? Como as universidades públicas têm fomentado a inclusão negros/as?

O que faz o poder da ciência sem consciência na história

Em seu estudo acerca das bases epistemológicas para uma adequada compreensão do racismo, o estudioso cubano Carlos Moore vai tornar mais evidente que a produção acadêmica acerca do racismo, no século XX, tomou como ponto de partida o holocausto e a escravidão negra africana, cujos desdobramentos e repercussões contemporâneas somente começaram a ser examinadas seriamente no final da Segunda Guerra Mundial. Nesses eventos, a governabilidade instituída à época decidia quem deveria viver e quem deviria morrer.

No caso do holocausto, as práticas deliberadas institucionalmente serviam para estabelecer o "mal-estar da civilização". O genocídio que exterminou mais de 6 milhões de judeus pelo regime nazista serve para mostrar o mais alto nível de insensibilidade e crueldade a que pode chegar o ser humano. É notadamente curioso que as experiências nazistas de extermínio não eram empreendidas pelos charlatões, sádicos ou loucos que recebiam as migalhas do sistema, mas com a anuência de profissionais, dotados da mais alta competência na área da medicina, cujos resultados de suas pesquisas eram apresentados nas comunidades científicas prestigiadas pela elite da sociedade germânica, afirma o sociólogo polonês Zigmunt Bauman.

O processo de eliminação do sistema germânico visava àqueles indivíduos que aparentemente pareciam estar fora do padrão idealizado pelo III Reich, que via nas pessoas, portadoras de qualquer anomalia, a razão para exterminá-las não escapando, pois, "criminosos, estupradores, idiotas, débeis mentais, imbecis, lunáticos, bêbados, viciados em drogas, epiléticos, sifilíticos, pervertidos morais e sexuais e pessoas doentias e degeneradas" (BAUMAN, 1999, p. 44), os quais eram selecionados, classificados, avaliados e carimbados, valendo seus algozes de conhecimentos científicos e tecnologias de saber e poder, cuja grande inovação estava nos argumentos pseudocientíficos e na invenção da solução final, segundo coloca a historiadora Maria Luiza Lucci Carneiro. Essa prática era considerada necessária pelo sistema para o estabelecimento da ordem e sustentação de uma utopia baseada em protótipo de uma sociedade perfeita, racional e desejável, cabendo, pois, aos governantes o dever de executá-la.

Menos deplorável não teria sido a escravidão africana e nem mesmo o que não fora narrado acerca dela para se saber entender que o racismo, segundo Michel Wieviorka (2007, p 18), "foi inaugurado na Europa a partir do momento

em que se opera sua expansão planetária, com as grandes descobertas, a colonização e o que já, desde o século XV, um processo econômico de mundialização [...] e a noção de raça se difunde a partir do século XVIII". Por mais de três séculos de escravização do/a negro/a e seus/as herdeiros/as foram vítimas da demanda de "limpeza racial" praticada pelos/as colonizadores/as portugueses que, mediante uma parceria com grandes nomes da ciência nacional e internacional, forjaram o genocídio dos/as ancestrais de matriz africana, forçando-os/as ao dezenraizamento econômico, social, político e cultural, à desestruturação da cadeia familiar e dos laços sociais, à destruição de todo um modelo de organização social, produtiva e política, devastando todo um sistema de hierarquia próprio das tribos e impérios nas várias regiões do Continente Africano.

Na perspectiva de nutrir a ambiciosa luta por lucros exorbitantes e aumento das riquezas, os colonizadores romperam "para sempre a miríade de redes de comando coletivo e solidariedade social e de assistência mútua nas sociedades ditas primitivas, abrem-se as portas para uma existência baseada nas desigualdades e na opressão de alguns seres humanos por outros" (MOORE, 2007, p. 221). Os/as 12 a 15 milhões de escravos/as que atravessaram o Atlântico para serem comercializados e explorados em sua força de trabalho e submetidos a mais vil das condições subumanas no Brasil, eram tratados/as como animais irracionais e seres inferiores por seus exploradores e senhores, cujas "relações de poder" serviram para a desagregação dos indivíduos, a rejeição de suas tradições ancestrais e as suas ricas experiências culturais. É categórico Moore (2007, p. 240) ao colocar que "a escravidão africana não e não pode ser vista senão como mais um exemplo da propensão do ser humano de exercer a violência contra um outro ser humano sob o impulso da cobiça e do afã do lucro"

Similarmente, os africanos em contextos específicos, justificativas e objetivos diferenciados foram submetidos às práticas eugenistas. Em 1920, segundo Marques (1994), a capital paulistana serviu de palco para uma "engenharia genética" associada a uma "vontade política" e delineada pelo discurso médico da época, segundo o qual o progresso de uma sociedade não combinava com a pobreza e a doença e, por tal motivo, os/as negros/as deveriam ser eliminados\as já que eram considerados/as a fonte de contágio e perigo para saúde dos/as brancos/as, e também evidenciavam uma "degeneração física". Essa prática contou com a participação de médicos, juristas, advogados, antropólogos, pedagogos e dentre estes nomes os de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Sílvio Romero ocupavam um lugar privilegiado no contexto político da época

na medida em que faziam circular "verdade científica" acerca do homem considerado por eles incivilizado.

A produção contemporânea do racismo contemporâneo não se preocupa mais em praticar o genocídio judeu nem reproduzir as tecnologias aplicadas ao negro/a no colonialismo, mas continua manifestando várias formas de preconceito, discriminação e racismo contra negros/os, índios/as, mulheres, homossexuais, idosos/as imigrantes, nordestinos/as, palestinos/as etc, estando também presente na exploração do trabalho infantil, do tráfico de mulheres, da pedofilia e das drogas, na intolerância dos *skinheads* ou dos neonazistas. Além disso, as barreiras informacionais, a exclusão dos trabalhadores e de seus filhos para discriminá-los ou mantê-los à distância do espaço urbano, além de ir construindo as barreiras simbólicas e concretas da segregação, *habitat* separado, escola privada ou mecanismos que permitam evitar para os/as negros/as de entrarem nas universidades públicas (WIEVORKA, 2007).

Essa não-inclusão racial constitui um problema para as universidades que, segundo Cunha Júnior (2008, p. 68), "pouco produzem conhecimento sobre as culturas de comunidades particulares como as associações de bairros, as cooperativas, grupos rurais, associação de favelados, comunidades de terreiros e nações indígenas, grupos de ciganos etc". Essa preocupação permanente com os efeitos do racismo não parece mais apropriada para o contexto da globalização, das tecnologias da informação e comunicação, conforme enfatizou Cornel West. Porém, é um posicionamento repelido por Manuel Castells (1999, p. 71), ao argumentar que "a raça – na linguagem cifrada da reforma previdenciária, política de imigração, penas criminais, ação afirmativa e privatização suburbana – permanece como um dos principais significantes no debate político". Colabora nessa reflexão Moore (1997, p. 247), para dizer que "a inteligibilidade do racismo [...] depende, em grande parte, da possibilidade que temos de captar suas dinâmicas cambiantes e adaptativas, como forma de consciência e catalogá-las em marcos conceituais suficientemente flexíveis e amplos, para poder traduzir a sua concretude".

Os argumentos para o racismo hoje estabelecem outra ordem, mas preservam o mesmo sentido, quando seleciona, classificam, marcam e puxam alguns para cima e empurram outros para baixo; é um mundo dividido: incluídos e excluídos. Como alude Bauman (1999), alguns indivíduos podem ser incluídos numa classe – tornar-se uma classe – apenas na medida em que outros

indivíduos são deixados de fora. Invariavelmente, comenta que tal operação de inclusão/ exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo da vida, o mundo dos indivíduos.

Na atualidade, dezenas de estudiosos promovem longas discussões com a intenção de negar a existência do escravismo na sociedade brasileira, refutando os resultados das pesquisas realizadas nas décadas de 1950 e 1960, "por pesquisadores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira, João Baptista Borges Pereira, Thales de Azevedo etc., que seguindo os passos da Frente Negra Brasileira, ratificaram a existência de práticas na origem das desigualdades entre Brancos e Negros" (MUNANGA, 2007, p. 15), identificando o racismo à brasileira. Nesse sentido, Moore (2007) coloca que uma grande parte de estudiosos aproveita a fé cega de algumas pessoas ou pouco esclarecidas e ocupa os espaços acadêmicos e midiáticos privilegiados para negar o holocausto e o escravismo criminoso e chama a nossa atenção para o tom com que Elie Wiesel expressa sua indignação, quando diz que: "o carrasco mata duas vezes, a segunda pelo silêncio". Essa alusão ao prêmio Nobel da Paz é recuperada pelo antropólogo Kabengele Munanga (2007, p. 15) que vê nisso uma ilustração coerente para caracterizar "as mentiras e inverdades, coisas não ditas e silenciadas em torno da raça e do racismo na sociedade brasileira".

Para Moore (2007), a banalização do racismo, as elucubrações acerca da democracia racial e a ideologia da mestiçagem eclodiram no mundo acadêmico e intelectual, durante o século XVII até o século XX, onde foram gestadas e organizadas as noções raciais que predominam até os dias de hoje, sendo os intelectuais, de distintas áreas do conhecimento, os responsáveis pelas "arquiteturas teóricas que alicerçaram o racismo ideologicamente [com o firme propósito] de criar a impressão de que tudo anda bem na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções [...]" (MOORE, 2007, p. 29).

Tornando mais claro o nosso objetivo na discussão deste texto, abordaremos a seguir a não-inclusão de negros/as nas universidades públicas como a destruição do indivíduo do ponto de vista dos bens econômicos e culturais, seja pela negação da instrução adequada, seja pelo baixo nível da renda individual. Sousa Santos (2006, p. 280-282) explica que "a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto no sistema de exclusão a

pertença dá-se pela exclusão" e nos oferece munições para concordarmos com a ideia de que a não-inclusão de negros/as afrodescendentes nas universidades públicas, seguramente, assenta-se num sistema de pertença igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora.

A produção de "estranhos" nas universidades públicas

Tem razão Bauman (1998, p. 27), quando afirma que "as sociedades produzem estranhos [...] que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo". Ser estranho para o outro adentra os espaços das instituições de nível superior no ensino, na pesquisa e na extensão. Elas produzem estranhos que se enfileiram do lado de fora dos portais da educação, quando deveriam assumir seu papel de integradoras e formadoras de cidadãos/ãs - negros/as e brancos/as, índios\as – mas, paradoxalmente, acionam mecanismos de não-inclusão cada vez mais injustos.

Inúmeros são os estudos e as pesquisas que traçam o perfil racial e socioeconômico das universidades federais, revelando um continente considerável de negros/as brasileiros/as que estão vivendo à beira do genocídio produzido pela educação. O número de negros\as que ingressam na universidade pública é bastante reduzido (CARVALHO, 2004; GOMES; MARTINS, 2004). Há uma forte presença de brancos\as nos cursos de graduação com predominância nas áreas de Medicina e Odontologia.

A dimensão mais grave da não-inclusão racial "reside no fato de que os negros (pretos e pardos) estão praticamente ausentes dos cursos de alto prestígio" (QUEIROZ, 2004, p. 19), sem contar que o cadinho da limpeza começa a se afunilar quando alcança o Ensino Superior, ficando mais estreito em alguns cursos de pós-graduação que, quase sempre, ajudam a fazer a "higiene racial". Neles, os/as negros/as "estão, desde sempre, submetidos à desqualificação que advém do caráter racista da sociedade brasileira, determinando uma situação que permite aos brancos/as, por mecanismos diversos, apropriarem-se das melhores possibilidades de acesso aos bens sociais" (QUEIROZ, 2004, p. 139).

Os umbrais da ciência, do conhecimento, da tecnologia e inovações, ao limitar o acesso para todos/as e iguais condições, evocam as desigualdades sociais que se transmutam em desigualdades educacionais e raciais, produzindo estigmas que os indivíduos podem vir a carregar pela vida inteira. Esse panorama sombrio traz novamente para a cena a crítica de Bauman (1999) à globalização que produziu uma infinidade de estranhos que não sabem para onde ir, constituindo "o refugo da globalização". Diante da força da exclusão nas estatísticas educacionais, podemos dizer que os/as negros/as constituem o refugo da educação.

O autor contribui para um olhar acerca da linha divisória que define quem entra e quem sai da universidade, colocada em um patamar bastante elevado na hierarquia educacional. Nesse ponto, Bauman (2005, p. 23) faz uma leitura interessante: "é verdade que [...] a redução de perspectivas, o viver ao deus-dará, sem uma chance confiável de assentamento duradouro [...] a imprecisão das regras que se deve aprender e dominar para ir em frente – tudo isso assombra a todos os membros da geração [...] de africanos e seus afrodescendentes". A não-inclusão barra os\as negros/as logo na entrada da universidade pública, aumentando a cada ano o que Bauman (2005) chama de "refugo humano", "excessivos" e "redundantes" que aplicados à educação seria aqueles indivíduos que ainda não tiveram acesso às universidades públicas nem foram reconhecidos pela competência nem obtiveram autorização para ficar. São aqueles/as que não se encaixam no "mapa da inclusão social". Em suma, a não-inclusão é uma construção social que define algumas parcelas da população que devem ficar "deslocadas, inadaptadas" ou se sentirem "indesejáveis' (BAUMAN, 2005).

Sem dúvida, é nas universidades que o discurso da não-inclusão racial mantém as formas mais cruéis de discriminação, preconceito e racismo, pois aqueles/as que conseguem derrubar as barreiras educacionais, a tecnologia do poder faz o corte justificando a necessidade de manter a divisão dos blocos: um deles é a "produção da excelência" formada por aqueles/as que supõem ter as condições para ingressar em uma universidade, entrar nos cursos de maior visibilidade social e fazer jus a cor da instituição e o outro é a "produção do fracasso"; são aqueles indivíduos considerados como "bons sujeitos", vencedores, mas vestidos com uma sobrecapa de mercadores da história. Nesse sentido, Vattimo (1996, p. XV) diz que "quem administra a história são os vencedores,

que conservam apenas o que se coaduna com a imagem que dela fazem para legitimar seu poder".

É claro que "a construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro" (BAUMAN, 1999, p. 16), porque o segundo bloco – a produção do fracasso – é composto por aqueles/as que vão ficar enfileirados/as do lado de fora, cujo acesso é abortado na entrada. Estes são personificados como "maus sujeitos" e para os quais é criado um "dispositivo de normalização" revestido de uma "obsessão de separar". Poucos são os/as negros/as que conseguem entrar nas universidades públicas.

Muitos ainda são vistos/as como indivíduos de "baixo desempenho intelectual"; "não sabem escrever uma frase legível"; "são ineficientes no estilo da escrita"; "nem todos podem entrar nas universidades e, portanto, devem buscar outras profissões" (AQUINO, 2006) e assim por diante. São práticas que negligenciam a história de vida do outro, a militância, os saberes, a ciência e a tecnologia para aplicar a sanção segundo a qual "o desempenho é medido pela clareza das divisões entre classes, pela precisão de suas fronteiras definidoras e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes" (BAUMAN, 1999, p. 10). Essa mensuração é exercitada na avaliação de trabalhos das disciplinas e do projeto de pesquisa na pós-graduação. Ás vezes, o processo avaliativo gera uma nota inferior para o discurso do outro, sem contar que, quase sempre, os resultados são interpretações equivocadas, que levam ao rebaixamento moral, à humilhação, à perda da autoestima. São atitudes que apagam a compreensão de que a "educação é um direito assegurado pela Constituição, e "a universidade que não tenta mudar isso é também conivente com o quadro de racismo existente no Brasil tendo a função de socialização e produção de cidadania, além de ser um dos elementos-chave para a participação integral e ampla nas sociedades capitalistas" (TRATEMBERG, 2008, p. 238).

O sentimento de humilhação individual ou coletiva constitui "uma arma do poder instalado, uma arma estratégica que visa à perfeita docilidade do cidadão". (ANSART, 2005, p. 18). Nesse ponto, é pertinente o argumento de Munanga (1998, p. 55) quando diz que "as sociedades impõem frustrações aos indivíduos. Isto acontece no decorrer do processo educativo a partir da família e através das instituições como a Escola" ou a universidade. São espécies de vigilância e punição, sem reparação para negros/as que se candidatam a vagas

nos processos seletivos nas universidades públicas. A propósito, a reflexão de Bauman (2005) é bastante esclarecedora:

> a educação superior se tornou a condição mínima de esperança até mesmo de uma duvidosa chance de vida digna e segura (o que não significa que um diploma garanta uma viagem tranqüila; apenas parece fazer isso porque continua sendo o privilégio de uma minoria). O mundo, ao que parece, deu outro giro, e um número ainda maior de seus habitantes, incapazes de agüentar a velocidade, caiu do veículo em aceleração – enquanto um contingente maior dos que ainda não embarcou não conseguiu nem mesmo correr, segurar no veículo e pular para dentro (BAUMAN, 2005, p. 23).

Quem aplica essas sanções tem, muitas vezes, o objetivo "de projetar a si mesmo", fazer interpelações, e usar "técnicas de si" inadequadas para analisar a vida humana. Essas práticas discursivas são "algo em que não se pode confiar e que não deve ser deixado por sua própria conta – algo a ser dominado, subordinado, remodelado de forma a se reajustar às necessidades humanas. Algo a ser reprimido, refreado e contido" (BAUMAN, 1999, p. 15).

Ao concluir, longe estamos de colocar um ponto final

É verdade que as desigualdades sociais e raciais aumentaram enormemente e não cessam de se agravar, mesmo com as gestões políticas atuais para reduzílas. Os/as negros/as são um exemplo claro no conjunto de indivíduos que ainda não foram totalmente incluídos/as nos benefícios trazidos pela sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado e, assim, uma boa parte deles/as se encontra destituída da cultura impressa e, por muito tempo, ainda continuarão navegando às margens da cultura digital.

A estrutura educacional que temos hoje, no Brasil, não atende satisfatoriamente aos interesses dos grupos socialmente vulneráveis. Talvez fosse necessário enegrecer as universidades públicas de modo que se torne igualmente um espaço de inclusão racial, visando à integração de negros/as nas diversas esferas da atual sociedade, Entretanto, ao excluí-los do nosso espaço educativo, geramos a intolerância e a segregação. O discurso da educação é ambivalente, pois enuncia que a instituição deve "incluir sempre", mas, em algumas situações,

passa a assumir um posicionamento segregacionista quando seleciona pela cor do humano, quando inferioriza e exclui.

Essa ambivalência transforma os/as negros/as em inquilinos/as de um processo de não-inclusão racial que usurpa o direito de apropriar-se dos benefícios da ciência, do conhecimento e da cultura, repercutindo essa ausência nas condições subumanas que culminam nas drogas, prostituição e criminalidade. São processos que produzem sentidos e se entrecruzam, mantendo uma circularidade que funciona em suas práticas discursivas que se revezam nos bastidores das instituições, onde aqueles/as que as exercitam se transformam em verdadeiros carrascos exemplarmente hábeis na execução sumária.

A educação assumiu um novo status no contexto da cultura digital, mas igualmente a ciência tem também servido para excluir. Concluímos que a não-inclusão de negros/as nas universidades se inicia no portão de entrada do vestibular, nos programas de iniciação científica e outros, onde eles/as são submetidos/as a um processo avaliativo que inferioriza e humilha. Os gestos de não-inclusão racial empurram os/as negros/as para baixo, reduzindo a sua auto-estima. Semelhantemente ao que ocorre nas esferas mais amplas da sociedade, o sistema educacional seleciona aqueles/as que podem seguir adiante e extermina aqueles/as que devem ficar para trás, aqueles que devem morrer. Seguir em frente significa viver, ficar para trás significa morte social.

Referências

ANSART, Pierre. As humilhações políticas. In: MARSON, Izabel; Naxara, Marcia. **Sobre a humilhação**: sentimentos, gestos e palavras: Uberlândia: Usufu, 2005.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Informação e diversidade***:* a imagem do afrodescendente no discurso da inclusão social/racial. 2006. 120 f. Relatório (Pesquisa) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

______. **O mal estar da modernidade***.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

______. **Vidas despedaçadas***.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

CARNEIRO, Maria Luiza Lucci. **Holocausto***:* crime contra a humanidade. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Terra, 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (Orgs.). **Espaço urbano e afrodescendência***:* estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MARQUES, Vera Regina Beltrão **A medicalização da raça***:* médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Unicamp, 1994.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo: São Paulo: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Teorias do racismo. In: HASENBALG, C. A. MUNANGA, K.; SCWARCZ, L. M. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira, Niterói: EDUFF, 1998. (Série Estudos & Pesquisas, n. 4.)

______. Prefácio. In: MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo: São Paulo: Mazza Edições, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Brancos e negros no ensino superior. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

TRATEMBERG, Marcelo Henrique Romano. Há democracia na universidade sem igualdade racial ou da dialética universidade-sociedade na atualidade brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa. CUNHA JÙNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade***:* niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEST, Cornel, **Race matters**. Boston: Buenos Aires, 1993.

A conquista da liberdade:
alforrias de mulheres escravizadas na cidade da Paraíba, século XIX

Solange Pereira da Rocha

Com a oportunidade de participar da Mesa Redonda Gênero, Raça e Etnia, no **I Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais**, em setembro de 2007, escolhemos algumas histórias de mulheres escravizadas do século XIX, na Paraíba, que se opuseram ao sistema escravista e buscaram conquistar a liberdade via carta de alforria[1].

As histórias que constam desse texto estão em consonâncias com os novos enfoques da temática da escravidão, nos quais mulheres e homens escravizados são considerados sujeitos históricos que, mesmo com os limites e a violência imposta pela sociedade escravista, construíram uma lógica de sobrevivência e de resistência ao sistema. Desta forma, variadas e complexas experiências históricas da escravidão têm sido recuperadas pela historiografia, destacando-

1 Para mais detalhes sobre a política de alforria, ver o capítulo 5 da tese de doutorado de minha autoria: ROCHA, Solange P. da. **Gente Negra na Paraíba Oitocentista**: população, família e parentesco espiritual. Recife: PPGH/UFPE, 2007.

se temas como: vida familiar, religiosidade, abolição, escravidão urbana, papel das mulheres, alforrias, entre outros[2].

Entre as várias histórias de mulheres escravizadas desveladas em vários acervos da Paraíba, destacamos como uma das mais extraordinárias a experiência de Gertrudes Maria, uma alforriada sob condição, que desempenhava o ofício de pequena comerciante, denominada por seus contemporâneos do século XIX como "negra do taboleiro" ou quitandeira. Essas mulheres, entre as décadas de 1820 e 1840, costumavam circular pela Rua das Trincheiras e adjacências (região central da atual João Pessoa), negociando "com verduras, frutas, e o que mais lhe permiti[ss]em suas posses"[3]. A função realizada por Gertrudes exigia uma frequente mobilidade, o frequente deslocamento por inúmeras artérias urbanas. Esse movimento abria possibilidades para a formação de redes sociais, com pessoas livres ou escravizadas, com pobres e com ricos. No final da década de 1820, ela se beneficiou dessas amizades, pois teve de opor-se a um embargo de penhora contra seu senhor (Carlos José da Costa), que colocou em risco a sua liberdade parcial, pois, apesar de já ter comprado a carta de alforria e ter gratificado o senhor com 100 mil réis (50% do valor exigido), tentaram vendê-la em praça pública. A outra metade de sua liberdade seria quitada com o trabalho para seus senhores, a ser realizado por um período incerto, pois a liberdade estava condicionada à morte dos mesmos. Gertrudes retratava, assim, outras mulheres negras do Oitocentos – libertas ou escravas, tanto em razão da exploração do seu trabalho em benefício de um segmento social, os donos de escravos, quanto por ter se colocado contra o sistema escravista, explorando as brechas das leis e afirmando a sua humanidade, opondo-se à visão predominante na época, que a considerava apenas uma mercadoria. Além disso, na década de 1820, quando essa libertanda recorreu à justiça, não era comum às mulheres e aos homens escravizados contratarem advogados para se oporem aos seus donos e donas, nem a própria instituição escravista ainda havia sofrido críticas contundentes, como ocorreria na segunda metade do século XIX, com

2 Entre os vários trabalhos da recente historiografia da escravidão destaco CHALHOUB, S. **Visões da Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; GOMES, Flávio dos S. *Experiências Atlânticas*. Ensaios e pesquisas sobre a escravidão e o pós-emancipação no Brasil. Passo Fundo: Ed. UPF, 2003; LARA, Silvia Hunold. Blowin'in the Wind. E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. *Projeto História*. São Paulo, n. 12, p. 43-56, out., 1995; e SLENES, Robert W. *Na Senzala, uma Flor*: as esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

3 Informações históricas obtidas na Apelação Cível à penhora da escrava Gertrudes, 1828-42, depositada no Arquivo do Tribunal de Justiça da Paraíba, doravante ATJPB, 1828-42, fl. 68.

a penetração e divulgação de ideias abolicionistas, rompendo na sociedade o consenso de legítima escravização de pessoas (REIS; SILVA, 1989).

A respeito do processo judicial, iniciado em 08 de julho de 1828, quando os dois credores de seu dono – Frei João da Encarnação e José Francisco das Neves – entraram com uma "petição de embargo" com vigor de penhora contra Carlos José da Costa, requerendo que Gertrudes fosse vendida para pagar dívidas no valor de 176$190 réis ao religioso e 17$000 réis a José Francisco Neves.[4] Um valor nada desprezível para a época, especialmente o devido ao religioso, pois chegava a representar mais de dois terços do preço médio de uma escrava, que andava por volta de 270 mil réis na década de 1830 (MATTOSO, 1988).

Entre 1828 e 1842, a ação contra Gertrudes correu nas primeiras instâncias do judiciário e ela teve três advogados. As mudanças indicam que ela não dispunha de recursos para efetuar o pagamento. O primeiro a ser constituído seu advogado e procurador foi Luis Nogueira Moraes, substituído, em pouco tempo, por José Lucas de Souza Rangel, que também deixou o caso. Por fim, em 1830, um representante da elite paraibana – Francisco de Assis Pereira Rocha – assumiu o caso e a defendeu até a década de 1840. Este advogado exerceu importantes cargos como a presidência da província (equivalente nos dias atuais, à função de governador), foi chefe de Polícia (1860)[5] e era dono de escravos.

Quando finalmente se julgou a questão – em 20 de abril de 1831 – o Juiz de Fora, Inácio de Sousa Gouveia, deu ganho de causa aos credores de Carlos José da Costa, por considerar a carta de liberdade "título nulo, inútil e reprovado". Sendo assim, poderia ser colocado em "vigor o arresto" contra Gertrudes, cabendo a ela, ainda, o pagamento das custas do processo[6].

A publicação da sentença ocorreu quase três meses depois (em 03 de julho de 1831). Quatro dias após o julgamento, o curador de Gertrudes entrou com a Apelação[7]: o processo deveria ser enviado para um julgamento por órgão supe-

4 Conforme Apelação Cível GM, ATJPB, 1828-42, fl.23.

5 Francisco de Assis Pereira Rocha, como interino, no período de 16 de março a 09 de dezembro de 1842; como efetivo, de 16 de novembro de 1843 a 26 de abril de 1844, mais três vezes como interino: de 22 de outubro a 15 de dezembro de 1859, de 15 de abril a 16 de julho de 1860 e de 17 de agosto a 08 de novembro de 1860, ver Quadro dos chefes de polícia, efetivos e interinos que tem tido a província da Paraíba (1888), depositado na Biblioteca Nacional/RJ.

6 Conforme Apelação Cível GM, ATJPB, 1828-42, fl. 106.

7 Recurso que se interpõe das decisões terminativas do processo a fim de os tribunais reexaminarem e julgarem de novo as questões decididas na instância inferior.

rior da Justiça, a Ouvidoria Geral da Comarca, na província da Paraíba. Houve, então, duas outras audiências públicas, numa das quais não compareceu nem o procurador dos credores nem os próprios credores. Entretanto, o advogado Francisco de Assis fez uma apelação, ou seja, entrou com recurso solicitando um novo julgamento, a ser feito por instância superior. Desta forma, o processo foi enviado aos órgãos superiores da Justiça. Isto significava que não seria mais julgado em território da província, mas no Tribunal da Relação, localizado, à época, em Recife.

Mas, conforme informações contidas na Ação Cível, ficamos sabendo que este processo ficou, por alguns anos, desativado. Somente dez anos depois, em 1841, José Francisco das Neves solicitou a reabertura da ação judicial, que foi acatada pelas autoridades. Em seguida, Gertrudes Maria e seus dois filhos foram presos, pois, segundo o autor da denúncia (o citado Francisco das Neves), o depositário[8] de Gertrudes, José Bernardino de França, nomeado em 1828, deixou-a "viver à rédea solta", e concubinada com um índio com quem morava de "[...] portas adentro, e de quem tem hoje duas crias"[9], ou seja, ela se tornou mãe de duas crianças.

Apesar das importantes informações obtidas sobre a "batalha judicial" de Gertrudes Maria, não sabemos como se conclui a empreitada judicial, mas é importante frisar que ao colocar-se contra os seus proprietários, essa mulher escrava conseguiu manter sua liberdade, mesmo que precária, por mais de uma década. Além disso, legou-nos uma forma de resistência à escravidão que passava pela via legal, busca da justiça.

Outra interessante história da época da escravidão na cidade da Paraíba (atual João Pessoa) envolveu uma família de mulheres, que era composta de três gerações. Após a "descoberta" da carta de alforria de Juliana, uma mulher "mulata", que em 1858, tinha 23 anos, consegui encontrar outros documentos que mostraram seus parentescos biológicos.

Para recuperar fragmentos das histórias de Juliana, utilizamos a técnica da "ligação nominativa" de fontes, uma metodologia na qual o nome de um

---

8 Quando uma ação judicial envolvia um escravo (ou escrava), este ficava sob a responsabilidade de uma pessoa indicado pelo juiz, a mesma era denominada de *depositário,* e deveria ficar responsável pela a guarda do escravizado por todo o período da ação judicial. Quando lhe fosse exigido, este deveria ser restituído, em GRINBERG, Keila. *Liberata, a lei da ambigüidade.* As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, p. 22.

9 Conforme Apelação Cível GM, ATJPB, 1828-42, fl. 120.

indivíduo serve como fio condutor na investigação, em séries documentais distintas, permitindo reconstituir parte de sua vida. Desta forma, a partir do nome de Juliana e de seus donos, encontrada, primeiro, no registro de batismo, em seguida, foi cruzado com o banco de dados de cartas de alforria. Assim, foi possível acompanhar algumas de suas ações para a conquista da liberdade[10]. No caso dessa pesquisa, dispomos de bancos de dados de batismo, casamento e óbito, pudemos investigar as relações sociais da população negra da área litorânea da Paraíba oitocentista e tivemos condições de recuperar alguns aspectos da vida familiar de Juliana.

Luiza, uma escrava "mulata", era sua mãe e a levou para ser batizada em 19 de julho de 1835. Seu padrinho foi um homem livre, José Bento Labes, e não teve madrinha. Em 1838, foi a vez de sua irmã Margarida receber a bênção da Igreja Católica. Todas as três pertenciam a Antonio Soares de Pinho.

Passadas quase duas décadas, em 1853, quem retornou à igreja de Nossa Senhora das Neves, foi Margarida. Ela havia se casado com Manoel Francisco Ramos e batizava sua filha legítima, a liberta Joana. Formava, então, uma família nuclear, sendo que com a morte de Antonio Soares de Pinho, o casal passou a pertencer aos seus herdeiros – esposa e filhos.

Juliana, como sua irmã, também procriou, porém, ao contrário desta, não estabeleceu uma relação reconhecida pela Igreja. Assim, a sua criança, chamada Maria, foi batizada como "filha natural" em 19 de fevereiro de 1855 e tinha a condição de escrava como pregava a legislação da época. Teve como padrinhos o padre João do Rego Moura e dona Ana Sidonéia Pinho[11]. Nessa época, mãe e filha aparecem como propriedade de dona Cândida Irinéia d'Assunção, indicando a divisão da herança na família de Soares de Pinho.

Quase três décadas depois, em 1883, temos informação sobre o compadre de Juliana, o sacerdote João do Rego Moura. Incorporando o espírito de contestação da escravidão, tornou-se um dos fundadores da "sociedade abolicionista" na capital. Esta se chamava *Emancipadora Parahybana*, que logo criou

---

10 Esta técnica tem sido muito adotada por historiadores da família escrava, a exemplo do que fez SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor*: as esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil-Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

11 Na década de 1850, Juliana e seus filhos apareceram ora como propriedade de dona Cândida Irinéia d'Assunção (esposa de Antonio Soares de Pinho), ora como da filha do mesmo senhor falecido, Ana Sidonéia Pinho. Possivelmente, tratava-se do período de transmissão de herança, pois, na década de 1860, confirmou-se a nova proprietária da Maria: a filha do senhor falecido, Ana Pinho também foi nomeada como Ana Tertula Pinho, na documentação do ATJPB.

o jornal *Emancipador*. Aliás, o abolicionista José do Patrocínio, em passagem pelo Ceará, aproveitou e ampliou sua viagem até a capital da Paraíba e, em 25 de fevereiro de 1883, assistiu à criação de tal órgão com suas festividades, discursos e entrega de dez cartas de alforria a mulheres e homens escravos (MEDEIROS, 1988, p. 39-55).

Retomando a história de Juliana, ainda não há evidências empíricas para afirmar se Juliana e a criança conviveram com o pai, ou mesmo se ele era escravo ou livre. Entretanto, em 10 de maio de 1857, Juliana voltou à igreja Matriz e batizou seu filho Cassiano, de condição forra – sua carta de alforria foi redigida no ano seguinte, 1858 –, sendo escolhido para padrinho José Gonçalves dos Reis, mas o batizando não teve madrinha. Dessa forma, Juliana aos 22 anos de idade era escrava parda e mãe de duas crianças (um menino liberto e uma menina escrava), ambos com a mesma cor da mãe. A respeito dos vínculos parentais, pode-se afirmar que Juliana tinha conhecido sua mãe e teve uma irmã, que lhe deu um cunhado (de condição escrava) e uma sobrinha (liberta). Temos, então, uma situação em que uma família escrava do tipo monoparental aumentou para sete pessoas, dentre estas, duas crianças que conseguiram obter a liberdade. Provavelmente, houve um grande esforço dos pais e da avó, em livrarem da escravidão a terceira geração da família.

Duas últimas informações sobre a liberta Juliana nos dão conta da compra da manumissão de sua filha, em 1863, pela quantia de 800 mil réis. Num trecho no livro de distribuição do Fórum, há o seguinte registro: "Ana Tertula de Pinho passou carta de liberdade a favor de sua escravinha Maria, 9 anos, filha da parda Juliana, pelo valor de 800$000"[12]. Dois anos antes, em 1861, Luiza, a mãe de Juliana, também conseguiu obter a sua carta de liberdade. Ela estava, naquela época, com cerca de 50 anos e pertencia a Joaquim Soares de Pinho, que a recebera de herança do inventário do seu pai, o citado Antonio Soares de Pinho. O valor estimado de Luiza era de 700 mil réis, mas, após negociação, ela pagou metade do valor atribuída à carta, pois Joaquim "perdoou" metade do valor, segundo ele, em razão dos "bons serviços" prestados pela escravizada e a libertou pela quantia de 350 mil réis, que ele recebeu em moeda legal e corrente, passando a carta de liberdade, "sem condição alguma", que, rapidamente, foi registrada em cartório[13].

12 Livro de distribuição 1861 a 1865, depositado no ATJPB, 1828-42, fl. 22.

13 Livro de Notas – 1856-61, fl. 164. A carta de liberdade foi passada em 02 de março de 1861 e, em 08 de abril do mesmo, registrada no livro de notas, pertencente ao Instituto Histórico e Geográfico

Enfim, Juliana era uma mulher solteira que teve êxito na compra de sua liberdade. Deve ter conseguido economizar fazendo serviços extras ou talvez tenha contado com apoio de alguém, como seu companheiro[14], ou de parentes espirituais, a exemplo do compadre João Moura (um vigário), dono de cerca de sete escravos. Compete, ainda, destacar que Juliana viveu num período em que se intensificou o tráfico interprovincial e os preços dos escravos atingiram o maior valor. Mesmo assim, Juliana conseguiu superar as dificuldades materiais e comprar a sua carta de alforria e obteve, também, a de sua filha, Maria, mediante compra. Sobre o menino Cassiano não se dispõe de dados acerca de sua liberdade, mas, ao ser batizado, tornou-se forro. Tratava-se, pois, de uma mulher em idade produtiva, em dupla acepção, tanto para conceber filhos quanto para desenvolver atividades que dariam lucros aos seus donos.

Contudo, a história de Gertrudes, Luiza, Juliana e Maria(s) nos revela vários aspectos da escravidão, entre a classe proprietária, os seus conflitos por ocasião da divisão de riquezas, a diminuição da concentração, ou seja, o empobrecimento de alguns com as sucessivas partilhas, assim como a forte influência do ciclo de vida de senhor (ou senhora) nas vidas de crianças, mulheres e homens escravizados, como um dos momentos mais dramáticos de suas vidas, pois poderiam resultar em separação de integrantes de uma mesma família e/ou de companheiros de cativeiro (METCALF, 1987). Todavia, permitem também a recuperação de histórias, sobretudo, de mulheres que conseguiram comprar a liberdade de seus filhos, evitando, assim, a separação de bebês de suas mães. Além disso, mostram que, apesar de mulheres e homens escravizados estarem sujeitos a uma legislação que tentava controlar e impedir suas ações e, também, aos seus senhores que, quase sempre, negavam a sua humanidade, tratando-os como mercadorias, passíveis de serem vendidas, compradas, legadas aos seus filhos e parentes, algumas conseguiram utilizar mecanismos do próprio sistema, a exemplo de Gertrudes, e tornaram-se sujeitas de suas histórias, protagonizando ações que se não modificaram totalmente suas vidas, legaram aos/às seus/suas descendentes possibilidades de liberdade e mobilidade social. Adentrava-se no mundo dos libertos, mas essa já é outra história que merece novas pesquisas.

Paraibano, doravante IHGP.

14 No Livro de Notas – 1856-61, IHGP, fl. 93, Juliana foi registrada como parda/mulata, seus dois filhos, Maria e Cassiano, também, foram designados de *pardos*, mostrando que, se não eram da cor da mãe, estavam bem próximos e, possivelmente, o progenitor tenha sido um homem de ascendência africana.

Referências

GRINBERG, Keila. **Liberata**: a lei da ambigüidade: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. Tradução James Amado. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEDEIROS, Coriolano de. O movimento da abolição do Nordeste. In: SILVA, Leonardo D. **A abolição em Pernambuco**. Recife: FUNDAJ, 1988. p. 39-55. (Edição Fac-similar de 1925).

METCALF, Alida. A vida familiar dos escravos em São Paulo no século XVIII: o caso de Santana de Parnaíba. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 229-43, 1987.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SLENES, Robert. **Na senzala, uma flor**: as esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil-Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Educação e etnicidade:
o (a) negro (a) nas aulas de história

Waldeci Ferreira Chagas

A identidade que socialmente assumimos é resultado da relação que estabelecemos e vivenciamos com os diversos grupos e instituições. A partir do momento que incorporamos referências, códigos e valores culturais pertinentes ao grupo étnico no qual nascemos, fomos criados e educados, começamos a construir a nossa etnicidade. Logo, a valorização dos referenciais culturais de cada grupo é importante para a manutenção da cultura, sobretudo, porque possibilita aos sujeitos identificarem-se e expressarem o seu pertencimento étnico.

Nesse ínterim, a escola enquanto espaço de construção de conhecimento exerce papel preponderante, visto lidar cotidianamente com diferentes etnias. Portanto, nas práticas pedagógicas desenvolvidas e no currículo com que trabalha não pode prescindir da etnicidade.

As discussões apresentadas neste texto são frutos das nossas ações, experiências e vivências étnicas junto aos(as) Professores(as) de História que atuam no ensino fundamental e médio das escolas públicas da Paraíba, especificamente na região de Guarabira. Apresentamos uma análise do que vivenciamos e observamos em sala de aula acerca da história do negro(a) e sua inclusão

nos currículos do ensino fundamental e médio. No transcorrer dessa trajetória, a sala de aula se tornou espaço de debate e discussão e nos possibilitou identificar como os conteúdos referentes à história do negro(a) estão sendo tratados na escola pública. Partimos dessa questão, porque embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sejam de 2004, a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 recomendam a inserção da diversidade étnica e racial no currículo e na sala de aula, o que incide na inclusão da história da África, história do negro(a) e cultura afro-brasileira como conteúdos indispensáveis à compreensão da formação da sociedade e da cultura brasileira.

Portanto, a recomendação aos professores(as) para que trabalhem a história do(a) negro(a) não é recente, pois, há pelo menos três décadas, a discussão está em pauta na educação pública, forjada, ora no debate sobre currículo e cultura, e mais recentemente no da educação inclusiva.

Além das observações em sala de aula, solicitamos dos professores(as) que nos falassem acerca das suas experiências com relação a essa temática, ou seja, expusessem-nos um pouco sobre as abordagens com que trabalham esse tema.

No entanto, percebemos que os conteúdos pertinentes à história do(a) negro(a) ainda não se constituem uma realidade a toda rede pública de ensino na Paraíba. Por sua vez, os cursos de Licenciatura em História existentes no Estado, com exceção do curso de História da UEPB, onde a disciplina História da África é obrigatória desde 1999, e os da UFPB e UFCG, onde recentemente essa disciplina foi incluída no currículo, não se tem noticia dessa matéria em outros cursos que funcionam no Estado.

Essa realidade é problemática, sobretudo, porque desde 2003, as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, em todo país, estão obrigadas a inserir no currículo os conteúdos referentes à história da África, história do negro e cultura afro-brasileira. No entanto, a maioria dos professores(as) ainda não trabalha esse conteúdo por desconhecer essa exigência, ou porque poucos deles tiveram acesso a algum tipo de informação específica durante o curso de graduação.

Por outro lado, o Estado e os municípios, através da secretaria de educação, ainda não se pronunciaram no sentido de fazer valer o que preconiza

as diretrizes. Não se tem informação, na Paraíba, de nenhum município que tenha aplicado as recomendações desse documento como parte das políticas de ações afirmativas destinadas à população negra, apenas algumas ações pontuais e descontínuas estão sendo realizadas. Todavia, na cidade de João Pessoa, as diretrizes municipais foram formuladas e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, mas ainda não sancionadas pelo prefeito.

Não obstante a isso, há professores(as), na Paraíba, assim como nos demais Estados da federação que desconhecem o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme identificamos em algumas reuniões e eventos na área de educação.

Frente à omissão do Estado e municípios, quanto à aplicação das políticas de ações afirmativas em educação, identificamos entre os professores(as) algumas experiências quanto ao trabalho com a história do(a) negro(a).

Em função disso, neste texto, também, discutimos uma experiência metodológica com a história do(a) negro(a) em sala de aula, a partir da experiência vivenciada por um grupo de professores(as) do ensino fundamental e médio que participou do Curso de Extensão sobre a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula. O grupo trabalhou nas aulas de História, com os anúncios de jornais do século XIX, e abordou a história do(a) negro(a) a partir da resistência a escravidão.

Deste modo, os anúncios de jornais foram tomados como fontes e utilizados como subsídios metodológicos a auxiliá-los na inclusão da história do (a) negro (a) como temática em discussão, uma vez que trazem marcas das relações sociais em que outrora os sujeitos negros estiveram envolvidos e possibilitaram aos professores (as) trabalharem fragmentos de uma história há tanto tempo marginalizada.

Embora tais documentos não tenham sido produzidos pelos (as) escravizados (as), a proposta metodológica fora a de que os(as) professores (as) trouxessem-nos aos palcos da história e desmistificassem a compreensão de passividade e acomodação dos negros (as) a escravidão, o que ainda é recorrente nos livros didáticos de História e por extensão nas aulas.

A princípio, a proposta parecia contraditória, pois como se referir aos (as) escravizados (as), quando o documento que se tem em mãos não fora produzido

por eles(as). Essa questão exigiu um olhar crítico sobre o documento, mas, sobretudo, atenção aos vestígios e sinais identificados, ou seja, ao que aparentemente não está dito.

Um aspecto comum e que foi abordado pelos (as) professores (as) foi a vida do negro na África, sobretudo, porque a escravidão negra no Brasil nos remete a esse continente. Geralmente, os livros didáticos de História apontam a África como o local de onde os escravos vieram e, por extensão, naturaliza-a como terra de escravo, o que faz com que, no imaginário dos estudantes, essa imagem seja recorrente, conforme indica o trecho a seguir: "o continente africano é formado por países pobres, miseráveis, onde se encontra a fome, o racismo, o analfabetismo e a escravidão".

Na perspectiva de romper com essa compreensão, os (as) professores (as) ao tratarem da resistência dos (as) escravizados (as), no Brasil, reportaram-se à África Ocidental antes do contato com os europeus, discutiram a sua estrutura organizacional e trouxeram à tona diferentes modalidades de organização, entre as quais, as famílias, as comunidades, os impérios e estados, nos quais era comum a presença do escravo. Essa região era ocupada por vários povos africanos, entre eles os sudaneses, berberes, mouros e tuaregues.

Diversas organizações compunham o universo político-social dos africanos, no entanto, os reinos se destacaram entre eles, os de Gana, Mali, Songai, Tecur, Canem e Bornu. Nesses reinos, os africanos praticavam a agricultura, criavam animais, a exemplo do gado, mas o comércio fora a principal atividade e o responsável pelo contato entre eles e os povos externos, a exemplo dos árabes. Neles, o escravo podia ser encontrado e resultava de várias condições, tais como: o endividamento, falta de condição para se manter e os conflitos interétnicos (MATOS, 2007, p. 14).

A princípio, o escravo compunha a sociedade e ocupava o último escalão, não era uma mercadoria, pois não podia ser negociado e nem desumanizado, uma vez que o senhor a quem estivesse submetido era responsável por sua manutenção. Tratava-se de uma escravidão temporária e durava o tempo necessário para o escravo colocar seus conhecimentos a serviço de quem o conquistou ou saldar a dívida com quem o mantinha.

No entanto, com a ampliação das atividades comerciais com os árabes a partir do século VII, depois com os europeus no século XIV, a condição do

escravo mudou, pois ele passou a ser negociado, sobretudo trocado por produtos trazidos pelos europeus.

Dentre as condições acima apontadas, o conflito fora utilizado para capturar os africanos e transplantá-los para o Brasil, o que se fez mediante aliança com os diferentes grupos étnicos, impérios e reinos rivais. Assim, quando um reino declarava guerra ao outro, tornava o vencido escravo de guerra e futuramente uma peça a ser negociada. Isso possibilitou que homens e mulheres com diferentes saberes e condições sociais passassem a ser escravos.

A partir de então, os escravos resultados dos conflitos interétnicos deixaram de ser incluídos nas sociedades africanas, conforme era feito anteriormente e passaram a ser transportados para as cidades costeiras e negociados com os europeus, o que tornou o comércio de escravos um negócio rentável as duas partes envolvidas.

Logo, os portugueses não precisaram invadir a África para capturar os africanos, e transplantá-los para o Brasil, apenas se utilizaram de uma condição já existente e deram-lhe outro caráter, ou seja, o comercial. Deste modo, para o novo mundo vieram guerreiros, chefes, homens e mulheres com diferentes saberes e funções os quais foram indispensáveis aos interesses econômicos dos portugueses na nova terra. Se não fora isso, por que então os portugueses estabeleceram relação comercial com os africanos?

O contato dos europeus com a África e o seu povo só foi possível porque eles se interessaram pelos conhecimentos que os africanos dominavam, tais como a técnica da metalurgia, a agricultura, a navegação, os conhecimentos cartográficos, uma vez que eram hábeis navegadores e comerciantes, visto que, desde o século I, negociavam com os árabes (OLIVEIRA, 2006).

Transplantados para o Brasil, os africanos se depararam com um modelo de escravidão diferente do que viveram na África. Enquanto lá era temporária, no Brasil, constituira-se na sua única condição, além de desumanizá-lo e torná-lo uma peça presa ao processo produtivo tirou-lhe o direito de ir e vir. Por isso, não hesitaram e resistiram.

Em função disso, a educação do escravizado se constituira um problema para os senhores resolverem, a questão era "deixá-lo viver os seus cultos ou doutriná-lo na fé cristã"? Para os senhores, "cumpria definir os princípios e

os métodos na formação das consciências", de modo que os escravizados correspondessem aos seus interesses econômicos (VAINFAS, 1986, p. 100).

Por isso, os senhores estabeleceram o castigo como mecanismo pedagógico a enquadrá-lo na ordem. O propósito era disciplinar o(a) negro(a) rebelde, incutindo na sua mentalidade o medo, de modo que se adequasse à ordem instituída, o que nem sempre fora possível.

Deste modo, o acesso ao conteúdo de história da África possibilitou aos professores (as) desnaturalizar a imagem da África como terra de escravo, e os africanos como inferiores. Além de possibilitar elementos para superar a compreensão de que os africanos vieram para o Brasil, quando na realidade eles foram sequestrados, uma vez que não fizeram opção, mas foram trazidos à força mediante a relação que estabeleceram com os europeus, em especial, os portugueses.

Discutir a presença dos africanos, no Brasil, é imprescindível à compreensão da condição social do(a) negro(a), haja vista o fato de que no primeiro contato com a história deste país, aprende-se e ensina-se que ele é constituído por índio(a), negro(a) e branco(a). Embora culturalmente diverso, cotidianamente, os valores dos(as) brancos(as) predominam, o que resulta no processo de valorização cultural deles, em detrimento a desqualificação da cultura de negros(as) e índios(as). A partir da constatação dessa realidade, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas, com os(as) professores(as) vivenciando e experimentando a inclusão da história do(a) negro(a) no currículo escolar, conforme passamos a discorrer.

A história do(a) negro(a) nos anúncios de jornais

O uso de qualquer fonte, seja ela primária ou secundária, nas aulas de História, exige do (a) professor(a) postura diferente em relação ao processo ensino-aprendizagem, principalmente porque deixará a condição de transmissor de conteúdo e assumirá a de mediador, ou seja, passará a ser o que auxiliará o estudante na construção dos saberes. Logo, os conceitos, imagens e compreensões antes estabelecidos são questionados, o conhecimento deixa de ser dado como pronto e acabado e passa a ser construído a partir das experiências dos estudantes, uma vez que eles são convidados a ler criticamente a fonte e analisá-la.

Esse exercício oportuniza-lhe perceber que o conhecimento é historicamente construído. Logo, a partir das mesmas fontes, podem ser construídas diferentes versões acerca de um fato, uma vez que elas dependem do olhar que o estudante/pesquisador empreende e da abordagem a ser perseguida.

A partir de alguns anúncios de jornais do século XIX, os(as) professores(as) elaboraram uma aula de história sobre a história do(a) negro(a) no Brasil, com o propósito de ultrapassar a compreensão de submissão à escravidão.

A temática proposta não é nova, haja vista, ser comum aos(às) professores(as) de História tratá-la em sala de aula. No entanto, o novo está na abordagem concedida ao tema. Depois da leitura, análise e discussão das fontes, os(as) professores(as) definiram abordar a resistência negra à escravidão.

De início, o grupo de professores(as) comentou sobre as estratégias de resistência utilizadas pelos(as) escravizados(as) para contraporem-se ao cativeiro, e pontuou a fuga, haja vista os documentos lhe possibilitarem fazer essa delimitação. No transcorrer da aula, o grupo mostrou que essa estratégia fora utilizada em várias províncias, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Paraíba.

Em seguida, o debate e a discussão foram iniciados, e as questões pertinentes expostas a partir das evidências identificadas nos documentos, tais como: o fato das fugas promoverem a formação dos quilombos, outro modelo de resistência relevante à compreensão da história dos(as) escravizados(as), sobretudo, porque também o recupera como sujeito histórico, haja vista ser apontada pela historiografia como uma tentativa dos(as) negros(as) de reinventar no Brasil a vida na África.

Na condição de fugidos e não fugitivos, os(as) escravizados(as) se embrenharam mata adentro e formaram comunidades negras. Geralmente as terras ocupadas eram férteis e localizavam-se nas regiões altas e de difícil acesso; uma estratégia que garantia a sobrevivência do grupo, pois dificultava o acesso de estranhos, ou seja, dos caçadores de negros(as) rebeldes. Por outro lado, a localização dos quilombos no topo das montanhas e serras possibilitava aos aquilombados enxergar os movimentos de ataques e organizar a defesa ou fuga para outras localidades.

Outra questão identificada e discutida, na aula, fora a movimentação e o contato dos aquilombados com as localidades do entorno dos quilombos, visto

que comumente os anúncios também eram publicados em jornais das vilas e cidades próximas àquelas de onde os(as) escravizados(as) fugiram. A partir dessa constatação, os(as) professores(as) apontaram no documento as evidências de que a fuga causava temor entre os proprietários e quebrava a ordem instituída na vila ou cidade, haja vista o fato de os aquilombados atacarem engenhos e fazendas, libertarem outros e os levarem para as matas onde se escondiam e formavam novos quilombos.

Partindo das questões anteriormente expostas, os(as) professores(as) pensaram os(as) escravizados(as) enquanto ser humano, homens e mulheres, uma vez que os anúncios trazem algumas descrições, como estatura física: "magro", "alto", "estatura média", se tem alguma marca no corpo ou sinal nas costas ou no peito. Também é comum traços da personalidade, pois comumente os anúncios ao se referirem aos(às) escravizados(as) fugidos (as), diziam ser: "um negro sorridente", "conversador", "triste", ou de "de pouca conversa". Além dos traços da personalidade, também informavam as habilidades, do tipo "trabalhador", "habilidoso" e se "sabe ou não, cozinhar". Essa última adjetivação dedicada às mulheres. Esse tipo de vestígio possibilitou às(aos) professores(as) pensar o(a) escravizado(a) para além de uma peça presa diretamente ao processo produtivo do açúcar, uma vez que o(a) negro(a) fora ousado(a), desobediente, arteiro(a), pois criara diversas peripécias pela cidade ou vila para não ser capturado.

A intenção dos anúncios de jornais ao apontar algumas características físicas ou da personalidade do fugido era chamar a atenção dos(as) leitores(as), para caso chegasse à casa do leitor um negro(a) oferecendo seus préstimos ou se eles identificassem na rua algum(a) negro(a) com as características indicadas, deveriam comunicar aos proprietários. Geralmente a indicação era a de que os informantes procurassem o endereço residencial do proprietário do escravizado fugido ou a gráfica que publicara, pois seria bem recompensado.

A metodologia utilizada pelos(as) professores(as) possibilitou-lhes perceber os(as) escravizados(as) como sujeitos da história, ultrapassando assim a ideia de passividade e acomodação ao sistema escravista, o que, desde os anos 1980, vem sendo criticado pela historiografia da escravidão. Além dessas, outras questões foram suscitadas, a exemplo do racismo no Brasil, evidenciado nos estereótipos sobre os(as) negros(as) e debatido a partir da leitura que uma professora fez de um trecho do anúncio de jornal, onde se lia a seguinte descrição de um escra-

vizado: [...] "Marcelino, 27 annos, estatura regular, corpo reforçado, côr parda bem clara, cabellos pretos, finos e anellados". [...].

A princípio, nada mais do que a descrição das características físicas de um escravizado que fugira e seu proprietário desejava reavê-lo, para tanto, recorreu ao jornal onde publicara um anúncio e para facilitar a identificação descreveu algumas características físicas do sujeito que ansiava reaver. Esse tipo de anúncio é uma evidência de que, no Brasil, os(as) escravizados(as) não se submeteram ao sistema escravista e de várias formas se contrapuseram à ordem. Nesse caso, a fuga fora abordada pelos professores (as) como um dos mecanismos de resistência, uma vez que o grupo analisara vários anúncios de jornais do século XIX, os quais se referiam a esse episódio, mostrando assim que a fuga fizera parte do cotidiano dos(as) escravizados(as).

No transcorrer da aula, a discussão tomou outro rumo, quando uma das professoras, após ler o trecho do anúncio jornalístico, disse-nos: "professor, nem todos os negros têm cabelo ruim, veja a descrição física do escravo fugido, o cabelo dele era liso, bom".

A princípio, o objetivo da aula era desmistificar a passividade do(a) negro(a) à escravidão, o que fora feito, mas essa questão não fora suficiente para possibilitar ao conjunto de professor(a) construir outra imagem do(a) negro(a) na sociedade, visto que alguns afirmaram que pela primeira vez estavam fazendo uma releitura dos(as) escravizados(as) no Brasil, e que nunca trabalharam com documentos nas aulas de história, tão pouco relacionados à escravidão, e abordando a resistência.

Talvez, essa realidade explique o fato de uma professora reproduzir o estereótipo negativo com relação aos(as) negros(as), quando afirmara: "nem todos os negros possuem cabelo ruim". A professora, em apreço, demonstrou que concebia o cabelo do(a) negro(a) como um tipo "ruim", no entanto, havia alguns com cabelo considerado "bom".

A partir de então, a discussão, na aula, deixou de ser a resistência negra à escravidão e passou a ser a desnaturalização da imagem negativa do(a) negro(a), ou seja, o preconceito racial. Mesmo após ser questionada pela turma, a professora demorou a perceber e se convencer de que havia sido preconceituosa, pois reproduzira um estereótipo negativo do negro.

Na sua compreensão, o cabelo do negro era ruim, e isso era fato notório, e natural, não havia o que se discutir. Ainda tentou convencer a turma de que estava correta e de posse do livro didático, mostrou a imagem de duas crianças, uma branca e outra negra, e disse: "vejam o cabelo do menino negro e o do menino branco, eles não são os mesmos".

A professora insistia em não perceber a diferença como aspecto positivo, e demonstrou que não sabia que o cabelo do negro não fosse ruim, e depois de muita discussão com a turma acerca das diferenças biológicas e que elas não são suficientes para definirmos o que é bom ou ruim numa pessoa, demonstrou que sempre vira o cabelo do negro como diferente, mas ruim.

Em meio à questão, discutimos a importância da diversidade étnica em sala de aula, e de se trabalhar o diferente, uma vez que ser diferente não quer dizer ser ruim. Nesse caso, concluímos a discussão mostrando que o cabelo do negro é grosso, encaracolado, pixaim, mas tais características não são sinônimas de ruim. Quem está dizendo que é ruim? A partir de que parâmetros tais conceitos são definidos? A questão, apesar de polêmica, foi importante e a discussão necessária, pois levou os(as) professores(as) a perceberem como os estereótipos negativos sobre o(a) negro(a) foram historicamente construídos, incorporados nas relações sociais e naturalizados nos diversos discursos. Em função disso, poucas pessoas se percebem preconceituosas, pois historicamente aprenderam a naturalizar o lugar de inferioridade do negro na sociedade e perceberem seu biótipo diferente como feio e indesejado, ou seja, os sujeitos seguem o modelo padrão de beleza humana imposto pela sociedade, que define o cabelo liso, loiro, a pele e olhos claros como bons e denotativos da beleza humana.

Logo, o tipo de cabelo, o tom de pele e a cor dos olhos dos(as) negros(as) são concebidos como feios e ruins. Nessa empreitada emblemática, só uns poucos negros(as) se aproximarão do conceito previamente definido, ou seja, da possibilidade de aceitação e inclusão, conforme demonstrou a professora em apreço, quando afirmou, "nem todos os negros têm cabelo ruim". Naturalmente, ela quis dizer, nem todos são feios. Há uns que se aproximam ou a sociedade os aproximará do padrão estético estabelecido, são os denominados marrons, mulatos e crioulos.

Desta feita, a experiência demonstrou que, quando se trata da história do(a) negro(a) no Brasil, a escravidão ainda é o tema recorrente, mesmo que haja o discurso de que culturalmente as populações negras são ricas, ainda são associadas a escravo(a). Por outro lado, ficou evidente que não basta inserir tal

história no currículo escolar, é necessário atentar para a abordagem que se vai trabalhar, uma vez que, o(a) professor(a) poderá reproduzir o preconceito, os estereótipos e reforçar a ideia de superioridade do branco e inferioridade do negro. A perspectiva é trabalhar a história e atentar para sua diversidade étnica, perceber os(as) negros(as) como protagonistas e não como coadjuvantes como sempre foram tratados, por fim desconstruir a ideia de que historicamente foram passivos e quebrar com a hierarquização dos conteúdos.

Referências

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras***:* socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita a História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira***.* São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) **Relações raciais em educação***:* novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor**: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. (Orgs.) **Racismo no Brasil***:* percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro***:* um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória d´África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão***:* os letrados e a sociedade escravista no Brasil colônia. Petrópolis: Vozes, 1986.

A responsabilidade da universidade com a diversidade: *cotas para afro-brasileiros na UFPB*

Wilson Honorato Aragão

Introdução

Gostaríamos de saudar as/os participantes do **I Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais** e, mais precisamente, as/os participantes da mesa temática 'Gênero, raça e etnia'. Temos aprendido, constantemente, com uma pesquisadora – que se encontra conosco, nesse momento - a professora Dra. Miriam de Albuquerque Aquino e também com o professor Dr. Antonio Novais. Certamente, continuaremos aprendendo neste debate com o Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas, Dra. Solange Pereira Rocha e evidentemente, tod@s vocês que estão nesta plenária.

Juntamente com as professoras Mirian, Ana Paula e com outras/os pesquisadoras/es, temos tentado organizar seminários e debates sobre a valorização da cultura afro-brasileira e afrodescendente, o debate de Formação de Professoras/es e, especialmente, o debate sobre as Cotas, enquanto política de ações afirmativas para negros e negras, índios, pobres, enfim, os excluídos por classe, raça, gênero etc.

A discussão central das identidades de gênero e etnia no seio desse debate das cotas está referenciada, tanto pelas memórias das mulheres negras que a história ocultou de nossa memória, quanto pelas produções das pesquisadoras negras que aqui se encontram.

A nossa perspectiva não é a de focalizar o sentido histórico-cultural das aprendizagens e representações da mulher negra, especificamente. Mas, contribuir com algumas reflexões sobre o debate de cotas raciais, em que 'essas' pesquisadoras que aqui se encontram são construtoras desse projeto.

Cotas nas universidades federais

Entendemos que, na atual conjuntura, a universidade deve ter um maior compromisso com a democratização da sociedade e, para tanto, tem que dar exemplo de democratização do acesso e permanência d@s alun@s aos/nos espaços de conhecimentos formais, na graduação e até na pós-graduação estrito senso.

Como é do conhecimento de todos afeitos às políticas relacionadas com a educação superior, até o final do ano de 2012, todas as universidades federais que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) deverão implantar cotas de reparação e combate aos preconceitos sociais, dentre estes destacamos os preconceitos raciais, contra as mulheres e homens negros, os afro-brasileiros. Assim, o governo LULA está fazendo a sua parte e nós?

Para intervir na implementação desta, lei foi criada, pelo governo federal, a Secretaria de Promoção de Políticas Públicas para Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de ministério. Nesse mesmo ano, as Ações Afirmativas/Cotas no ensino público superior cresceram de forma significativa, alcançando 23 universidades no país, e ainda foram criados mais de 15 cursos pré-vestibulares para afro-brasileiros, em 2007. Além disto, em fevereiro deste ano, 2008, dados do MEC demonstravam que 49 IFES já haviam aprovado, em seus Conselhos Superiores Universitários, a proposta do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado pelo atual governo federal. Nesse programa, está prevista uma nova política de expansão das universidades públicas, em que uma das condições de adesão à proposta do

governo implica adotar um percentual mínimo de cotas para afro-brasileiros e indígenas, no ingresso dos novos universitários.

Desta forma, o governo fez a sua parte, consignando em lei reivindicações históricas do povo negro. Cabe então a nós, que lecionamos na graduação e na Pós-Graduação da UFPB, apreendermos e ensinarmos esta nova lição e, assim, aprovarmos a implementação das cotas nos colegiados superiores de nossa instituição federal de ensino.

Este posicionamento, certamente, irá coroar com êxito as políticas públicas de cotas já existentes na nossa universidade, como, por exemplo, a do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP), que assegura cotas nos vestibulares para professores da rede pública de ensino e a do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC – G), que garante cotas para os estudantes dos países africanos. Isto sem falarmos dos cursos realizados através dos convênios entre a UFPB e o PRONERA/INCRA que, com vista ao fortalecimento da educação do campo, atualmente desenvolve um curso de graduação em História, um curso superior em Ciências Agrárias, um curso de nível médio em Magistério e outro de Técnico em Enfermagem, todos, corretamente, estabelecendo cotas para trabalhadores rurais.

Como vimos, já existem várias cotas sendo implementadas na nossa universidade. Esta política de cotas existente na UFPB não alcança apenas o acesso à graduação, pois no Programa de Pós-graduação em Educação, já estamos no segundo processo seletivo que, corretamente, garante cotas para professores e técnicos administrativos como mecanismo de qualificação do pessoal da casa.

Estas atitudes de respeito às diferenças e contribuição social da universidade só podem ser desenvolvidas, na construção da cidadania e do conhecimento, se entendermos, também, que a construção de mecanismos legais visa à reparação do processo de escravidão do povo negro. Assim, contribui para minimizar a latente exclusão social e para reconfigurar a sapiência humana, em seu processo educativo.

No âmbito deste debate - o da defesa das ações afirmativas/cotas – somos acusados (as) de contradições, no percurso do discurso da igualdade social que não consideraria o mérito. O discurso do mérito, ou a meritrocracia, nos "acusa" de se estar criando, desta forma, um outro racismo. Mas, ao nosso entender, a direção é exatamente o caminho inverso, até porque o racismo não necessita

ser reinventado e sim abolido. Reflitamos: uma vez estabelecidos os resultados de ingresso nas universidades brasileiras, em que só 2% da população negra tem acesso, é porque, de fato, os outros 98% tiveram condições desta 'inclusão' durante o processo seletivo. Perguntamos, então: por mérito ou por condições histórico-culturais e econômicas?

Ao colocarmos o debate sobre as cotas nas instituições educacionais, deparamo-nos com atitudes que revelam um sentimento de ódio e tentativas de deslocar o debate apenas para uma esfera: a do argumento de que as desigualdades sociais existem apenas no âmbito do econômico e, mesmo assim, que oportunidade é o mesmo que competência.

Esta tese, ancorada no Darwinismo Social que introjeta uma série de mecanismos e de posturas autoritárias, desvela não apenas um racismo enraizado, mas o sentimento de perda de privilégios, que precedem às relações de poderes, um poder etnocêntrico. Para Kabenguele Munanga (2006, p. 23):

> [...] o sistema se considera justo e, portanto seleciona os melhores, independente da cor da pele [...], mas quem são os melhores? São aqueles privilegiados que nasceram numa classe média ou alta, que tiveram uma boa educação. A maioria defende o princípio do mérito acadêmico, da qualidade de ensino e que as cotas podem prejudicá-la.

Este mesmo autor, congolês, professor de Antropologia no curso de Direito da USP, pesquisador e militante do movimento negro, percebe que não se pode colocar um ponto de partida igual para todos os concorrentes, porque o mesmo é desigual. E que, portanto, o que mede a realidade não é a potencialidade dos concorrentes, mas a sua situação social.

Chegar à universidade, em condições desiguais do ponto de partida, significa ser o sujeito social excluído aquele que ascendeu através de uma Pedagogia Afirmativa, que tem na política de cotas uma feição de gerar oportunidades a partir da seguinte questão: por que uns e não outros (as) ascendem*?* Trata-se de prosseguir para uma ascensão ao lugar de que não faço (fazia) parte, como afirmou Bourdieu (apud SILVA; SOUZA, 2003).

Nesse contexto do debate sobre a questão, ainda enfrentamos a problemática da baixa autoestima de nossos jovens afro-brasileiros (homens e mulheres) que, além de terem que afirmar uma identidade e o orgulho do pertencimento

racial, necessitam formular estratégias para tirar do "silêncio" a realidade do racismo institucional, mesmo quando de fato chegam às universidades.

Formação de professores para uma educação antirracista

Atualmente, coordenamos o Projeto intitulado "História e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Pedagógicos Abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03, no Combate ao Preconceito Racial", desenvolvido junto ao Programa de Fortalecimento das Licenciaturas (PROLICEN), contando com dois bolsistas e oito voluntários. Esse Projeto tem a pretensão de analisar as práticas didáticas e pedagógicas dos docentes universitários, por considerarmos estes como formadores de educadores, bem como, identifica os seus conhecimentos sobre a lei 10.639/03 no combate ao preconceito racial e na defesa da sua implementação nos currículos oficiais da rede regular de ensino. O estudo foi feito numa perspectiva qualitativa, de modo que se pudesse conhecer a visão desses docentes sobre o que está assegurado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante a realização do processo de estudos e pesquisas, tivemos a oportunidade de debater e conviver com vários militantes dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, movimento *hip hop*, sem terras, comissão pastoral da terra, e movimento de mulheres. Nessa experiência, observamos como é fundamental esses movimentos que vão além dos movimentos sociais tradicionais vinculados apenas às reivindicações econômicas, no âmbito da estrutura social. Esses novos movimentos sociais estão lutando por modificar (democratizando) as estruturas de representações coletivas da sociedade, em outras palavras, estão construindo uma contra-hegemonia, disputando a superestrutura.

Como trazer esse debate para a formação de professoras/es e, especificamente para o centro dos debates no curso de Pedagogia passou a ser objetivo do nosso grupo, pois entendemos que a política de formação de professores (as) requer, neste atual contexto, um olhar prioritário, devido a sua contribuição para a ressignificação de valores que contribuam, de fato, para uma educação antirracista. Entendemos que a nossa fase atual, ainda, é a de formar os formadores de opinião, contribuindo, inclusive, para a elevação da sua autoestima e valorizando o seu pertencimento racial.

O debate sobre a formação de professores, no Brasil, foi construído pela produção intelectual resultante dos congressos, seminários e das práticas organizadas de lutas por melhores condições de trabalho e salários desenvolvidas pelos professores da educação básica, coordenados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e seus sindicatos afiliados (ARAGÃO, 2002), que encaminharam um amplo processo de mobilização envolvendo a grande maioria desses profissionais, no final dos anos 1970 e toda a década de 1980.

A importância desse período foi evidenciada, na época, por Florestan Fernandes (1987, p. 38) com as seguintes palavras:

> [...] é importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação [...] Esse processo de reeducação do educador brasileiro contribuiu, de forma decisiva, para que os pedagogos em nível nacional e as instituições de ensino pusessem em prática um rico movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, polarizado pelas reformas do curso de Pedagogia.

Nesse movimento, fortaleceu-se, também, a compreensão da formação de professores numa perspectiva social, incorporando as questões de etnia e gênero, sobretudo, devido a grande efervescência dos debates promovidos pelos *novos movimentos sociais*. Estes foram evidenciados da seguinte forma por Gohn (2002, p. 331):

> [...] surgiram de novas modalidades de movimentos sociais – como o dos direitos civis nos Estados Unidos, ainda nos anos 1960; os das mulheres, pela paz, contra a guerra do Vietnã, etc. – contribuindo para que novos olhares fossem lançados sobre a problemática.

São exemplos, no Brasil, o novo sindicalismo, o novo feminismo e o movimento negro, que renovaram seus projetos, as estruturas sindicais e suas táticas de enfrentamento concebendo, para além da esfera econômica, as questões culturais como categorias-chave, o que possibilitou os *novos* sujeitos sociais, mulheres e negros (as), entrarem em cena. Assim, um contingente de sindicatos da educação passou por um processo de renovação identidária, por reconhecer nas lutas

de gênero e antirracistas um elemento central para o fortalecimento do estatuto social e econômico desses profissionais, além de justa reparação histórica.

Várias entidades e movimentos se mobilizaram e promoveram palestras, ciclos de debates, desde as décadas de 1980, com os recortes de gênero e etnias. Entre as instituições de pesquisas, foi constituída a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que passou a congregar seus eixos de discussão na perspectiva da inclusão da diversidade racial.

Essa foi uma das organizações responsáveis pela formulação de orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Antirracista, em todos os níveis de ensino, passando a atuar na capacitação para profissionais da educação, em parceria com o Movimento Negro Nacional.

Em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao MEC, a ABPN e o movimento negro se articulam com os sindicatos de educação, entre outras entidades, e passam a elaborar diretrizes de ajustes na Lei 10.639/03. Aprovam, em 2004, no Conselho Nacional de Educação, o parecer CNE/CP3/2004 (BRASIL, 2003, p. 124), que (re) orienta os currículos para o ensino superior, nas seguintes perspectivas:

> [...] Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
>
> [...] Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, de projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática Étnico-racial;
>
> [...] Capacitar os (as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações, frente a diversidade; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico.

A política de formação dos professores (as) deve ultrapassar as formas como vinha sendo implementada. Segundo a pesquisadora Regina Pahim Pinto (2002, p. 126), em pesquisas realizadas ainda, na década de 1990, sobre a formação de professores (as), a maioria dos/as pedagogos(as) aprendiam, em sua formação inicial, que deviam tratar da temática, associando-as às datas come-

morativas, ou seja, relacionando-as ao "13 de maio" e, quando muito, ao "20 de novembro". Segundo a mesma autora (p. 108-9):

> [...] dificilmente, certos temas/conteúdos que os professores afirmaram utilizar, ou que, na sua opinião, seriam viáveis para abordar o tema, poderiam prestar-se a essa finalidade devido à remota relação ou ausência de qualquer relação com o mesmo. Este fato é preocupante, pois denota uma formação precária do professor neste campo. Além disso, os depoimentos de alguns professores, principalmente os de sociologia da educação, sugerem que a abordagem do tema não é estimulada pelas questões colocadas pela disciplina, enfim, que não há de sua parte uma reflexão a respeito no contexto da sua disciplina [...].

Atento às problemáticas que envolvem os profissionais da educação, os núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades públicas (NEABs) vêm contribuindo decisivamente para a formação inicial (no âmbito das IFEs) e para o ajuste das políticas públicas com o poder público municipal e estadual, visando à formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica, ou seja, atendendo à formação em serviço através de capacitação para este fim.

Para Rocha (2006, p. 22), a atual fase em que se encontram os profissionais da educação básica é bastante heterogênea, temos quatro situações:

- Fase da invisibilidade – o tema ainda é um tabu, adotam a *estratégia do silêncio*, desconhecendo a lei 10.639/2003 e as diretrizes específicas para a educação antirracista;
- Fase da negação – o profissional discute o assunto na escola, mas nega o racismo, portanto se assume de forma "neutra", ancorado no *mito da democracia racial*.
- Fase do reconhecimento - demonstra algum avanço na aplicação de conhecimentos de forma interdisciplinar, concebendo a escola como um espaço de luta contra o racismo e a discriminação;
- Fase do avanço - estes (as) professores (as), além de conhecerem as Diretrizes Étnico-Raciais e de atuarem na reformulação do currículo e do Projeto Pedagógico da escola, estão atentos cotidianamente às práticas discriminatórias, dentro e fora das salas de aulas. Percebem as contribuições dos povos afro-brasileiros para a elaboração de material didático e paradidático, ao mesmo tempo em que rejeitam materiais de cunho preconceituoso.

Para Rocha (2006), é importante perceber que, além dessas quatro variáveis, temos ainda o profissional da educação que *reproduz o preconceito e o racismo em sala de aula.* Estes (as) desconhecem as legislações dos direitos humanos, ou combatem qualquer contexto histórico de resistência dos povos afro-brasileiros e, muitas vezes, não têm a sua identidade étnica resolvida, mas admitem a cultura do "branqueamento", como sua e única e, assim, realizam a sua prática docente.

Considerações finais

Ao defender uma educação antirracista, ao contrário do multiculturalismo, compreendemos o racismo como elemento estrutural das sociedades modernas, como um conjunto de políticas, concepções institucionais e práticas da vida quotidiana que reiteram a primazia de um grupo pretensamente superior sobre outros. O racismo é tratado como uma ideologia que precisa ser explicitada e combatida. Uma ideologia que não pode ser amortecida ou camuflada por falsas crenças de convivência pacífica e harmoniosa. Por trás dessas crenças, descortina-se o esconderijo de práticas insidiosas de subordinação, protagonizadas por um grupo racial dominante sobre outro(s).

A universidade brasileira como instituição formadora de professores e responsável pela universalização do conhecimento adquiriu um papel social fundamental, na conjuntura atual, de trabalhar pela consolidação da democracia e formação da cidadania e, estes papéis só serão desempenhados a contento, quando a universidade cumprir o seu papel que é o de socializar o conhecimento a todos os componentes da sociedade brasileira: mulheres e homens, pretos e brancos, idosos e jovens, ricos e pobres.

Assim, a formação de professor@s deve ter como centralidade o respeito à diversidade da população brasileira e assim combater o racismo e todos os preconceitos sociais, pois do contrário estará prestando o desserviço para com a democratização da sociedade.

Referências

AÇÕES AFIRMATIVAS. **Jornal Negra Voz**. n. 33. p. 5, abr.-maio 2003.

ARAGÃO, Wilson H. **Historiando a política de formação de pedagogos em serviço da UFRN**. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 2002.

BRASIL. Lei 10.639. de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2003. 82º da Independência e 115º da República.

BRASIL. MEC/UNESCO. **Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In. FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.13-38.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2002. p. 331.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Relatório. In. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.1, de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

MUNANGA, Kabenguele. Sem paixão a gente não faz nada**. Jornal Irohin.** jun.-jul. 2006.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. **Cadernos Penesb**, Niterói, v. 4, p. 103-1222, 2002.

ROCHA, Margarida de Carvalho Rocha. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**: uma proposta da intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. Minas Gerais: Nzinga, 2006.

Gênero, educação e literatura

Gênero, educação e literatura

Maria Arisnete Câmara de Morais

Para este colóquio sobre gênero educação e literatura gostaria de me debruçar sobre as leituras de formação, que regulam condutas e modos de ser nas relações de poder entre os sexos, estabelecidos na sociedade de fins do século XIX. Falo das escritoras Isabel Gondim e Ana Ribeiro de Góes Bettencourt. Uma natalense e a outra baiana.

Inicialmente, debruço-me sobre o livro *Reflexões às minhas alunas,* de autoria da norte-rio-grandense Isabel Gondim (1839-1933).

Esse livro teve bastante aceitação de público, considerando o número das edições como parâmetro de julgamento. Editou-se esse livro três vezes. A primeira edição, publicada no Rio de Janeiro, em 1874 e a segunda, com uma tiragem de cinco mil exemplares, editada, também, no Rio de Janeiro, pela Tipografia Popular, em 1879. A terceira edição foi revista e aumentada, impressa em Natal, pela Tipografia A. Leite, em 1910. Seu conteúdo de cunho pedagógico, aplicado a determinados usos específicos, proporciona uma linha segura e permanente de vendas, justificando, talvez, a sua popularidade.

O objetivo é apenas a análise de parte desta obra, dada a sua importância para a historiografia da educação no Brasil, durante as últimas décadas do

século XIX e início do século XX. Principalmente no que trata acerca das relações de gênero e o papel que cabe à mulher representar nesse contexto.

A escritora orienta as jovens sobre noções básicas do convívio em sociedade e mostra, entre outros, os deveres para com Deus, deveres para consigo mesma, deveres para com seus semelhantes, seus pais e pessoas da família; enaltece a virtude, que consiste em fazer o bem sem esperança de recompensa; a civilidade, que significa atenção obsequiosa, o que é sinal característico de boa educação e predispõe a todos os que observam essa delicadeza e urbanidade em favor de quem a pratica.

Nesse livro, a escritora oferece às moças alguns conselhos de como se portar na sociedade, através de atitudes e comportamentos dignos de uma jovem bem educada. Para Isabel Gondim, a civilidade revela-se nas palavras, nas ações e nos movimentos.

Esse livro é um manual de conduta, repleto de orientações ao sexo feminino, abordando temas como: a menina escolar, a moça em sua puberdade, a moça em sua juventude ou nubilidade, a mulher casada e a mulher mãe. Para todas essas fases da vida da mulher, a escritora faz reflexões especiais.

Para a menina escolar, ela lembra que a candura e a inocência são os principais atributos dessa quadra de encantos. O conhecimento e o amor a Deus realçam os atrativos dessa pouca idade (GONDIM, 1910, p. 12).

Para a moça em sua puberdade, ela sugere que busque o cultivo das belas artes, especialmente a música que exerce tão poderosa influência sobre a nossa alma. A moça em sua puberdade deve cultivar também as línguas estrangeiras, como a italiana, a inglesa, a alemã e, especialmente, a francesa, em que estão escritas excelentes obras da literatura, ciência e educação. A leitura de bons livros está entre as suas reflexões. A moça deve se acercar de cuidados para não ler obras consideradas perniciosas (GONDIM, 1910, p. 24).

Os romances realistas são "incendiários do coração da mocidade, cujas paixões dissimuladamente exaltam por meio das fantásticas criações de personagens desmoralizados postos em evidência, sob as mais belas e atraentes formas" (GONDIM, 1910, p. 25).

Antes de empreender a leitura de obras desse gênero, a moça deve ouvir a opinião das pessoas sensatas. Talvez a opinião dela própria, a escritora Isabel Gondim.

Ela lembra que em casa, a jovem não deve escolher um lugar nem pouco recatado nem assento brando como a rede. A rede influi consideravelmente nos órgãos que constituem nosso corpo, trazendo fraqueza ou inação quando dela nos servimos com frequência (GONDIM, 1910, p. 27). As pessoas que adotam esse modo de viver na prática cotidiana perdem a energia e podem tornar-se apáticas. Se esse mau hábito juntar-se ao de embalar com frequência, muitas vezes o corpo se entorpece.

O comportamento nos bailes deve ser impecável. Tratar com polidez e urbanidade a todos que fizerem parte do mesmo ambiente é a regra. Jamais descuidar da civilidade em ambiente público (GONDIM, 1910, p. 33).

Enfim, o recolhimento doméstico e o emprego nas ocupações que se lhes oferecem devem merecer preferência à moça honesta e discreta. Quando recolher-se ao aposento destinado ao dormitório, deve mudar de roupa com recato. Ter todo o cuidado na disposição do cobertor, de modo a ficar decentemente composta.

Para a moça em sua juventude ou nubilidade, sugere que ela não procure nas modas afetadas e muitas vezes ofensivas à moral e à saúde um falso atavio à fisionomia. Não se deixe levar pelos elogios (GONDIM, 1910, p. 37).

A escolha do consorte pode e deve ser confiada a alguém que transpondo a acanhada esfera social de uma pudica donzela tenha adquirido o conhecimento preciso para antever a conveniência da união. A escolha do consorte, porém, compete somente ao homem que, a par da sociedade tenha infiltrado no peito sentimentos de respeitosa simpatia, pelos quais fosse induzido a fazer essa escolha (GONDIM, 1910, p. 40).

Os laços matrimoniais são indissolúveis. Portanto, para contraí-los se faz necessária a maior prudência e circunspeção, que dirijam a uma escolha acertada. Cautela, pois, para:

> 1- na idade senil, o homem não poderá fazer a completa felicidade da família de que venha constituir-se chefe; por mais vantajosa que pareça a sua união a mulher núbil deverá rejeitá-la;
>
> 2- o homem dissoluto, impudente, arrebatado e de maus costumes é detestado por toda a sociedade moralizada que o evita. Como não será a família, a quem terá de dirigir?

Nesse contexto do início do século XX, referente a melhor escolha que uma moça poderia fazer para contrair núpcias, Lima Barreto (1956) tinha uma preocupação que vinha de encontro com a escritora norte-rio-grandense. No romance Clara dos Anjos, a personagem com o homônimo do livro, uma moça pobre e de cor, sofre as consequências por, apaixonada, entregar-se a Cassi Jones, um rapaz de estratificação pequeno-burguesa, que a engana com declarações de amor, para logo depois de conseguir seu intento, abandoná-la. O narrador, no final do romance, enfatiza que a desdita de Clara foi motivada pela educação recebida:

> A educação que recebera de mimos e vigilâncias, era errônea. Ela devia ter aprendido da boca dos seus pais que a sua honestidade de moça e de mulher tinha todos por inimigos, mas isto ao vivo, com exemplos, claramente... [...] (BARRETO, 1956, p. 196)

Retomando Isabel Gondim. Para a mulher casada, ela lembra que os seus destinos não lhe pertencem, desde que assumira esse estado. Ela deverá, portanto, dedicar-se inteiramente àquele que tem superioridade sobre seus destinos. O respeito e o amor mais dedicado ao vosso consorte, a escrupulosa compostura em sua presença, o maior desvelo por tudo o que possa interessar-lhe particularmente devem atrair vosso coração e assíduos cuidados.

Entretanto, se a jovem tiver a desventura de encontrar um péssimo marido, que olvide os deveres de fidelidade, amor e respeito, ela não deve dar a conhecer o natural ressentimento. O conselho é: redobrai de atenções para com esse imponderado consorte (GONDIM, 1910, p. 50).

O conselho de Isabel Gondim é a resignação. Suportar o procedimento do marido e não buscar a represália, que é imprópria das almas generosas. Dissimule suas faltas. Quem sabe talvez consiga transformá-lo no chefe perfeito da casa e da família. É o pensamento da escritora: "Assim, minhas filhas, foi estabelecida a sociedade doméstica que encerra tantos e tão amenos atrativos, e na qual a mulher sensata poderá prestar relevantes serviços ao gênero humano" (GONDIM, 1910, p. 54).

Finalmente, para a mulher mãe, Isabel Gondim aconselha a leitura de obras sobre educação, que muito pode auxiliar na tarefa de educar os pequeninos seres sob a sua responsabilidade. Livros de autores como Almeida Garrett, Jean Jacques Rousseau apresentam considerações dignas de séria atenção,

principalmente para a mulher mãe, primeira educadora dos seus filhos. “A educação é o que constitui a formação moral do homem; aperfeiçoa as faculdades, impele as suas ações para o bem e molda-lhe o procedimento durante a vida, formando-lhe o caráter” (GONDIM, 1910, p. 54).

Com este entendimento, Isabel Gondim mostra o papel que a mulher mãe desempenha na sociedade, responsável que é pela primeira fase da formação do caráter de seus filhos e a sua carreira na sociedade “em cujo meio serão tanto mais considerados, quanto melhor lhes tenha sido a educação” (GONDIM, 1910, p. 66).

Observamos, através dos prefácios deste livro, que a própria Isabel Gondim escreveu, o empenho da escritora com a integridade da obra e as formas de apropriação do seu conteúdo pelas jovens, seu público preferido. Havia a preocupação em corrigir as imperfeições observadas nos textos, pensando, naquelas leitoras para quem se destinavam esses escritos.

Neste aspecto, reside a modernidade de seu pensar e agir. A preocupação com a instabilidade da obra ao atravessar gerações, em diferentes comunidades de leitores e leitoras. Interrogar-se sobre a história da transmissão dos textos não é simplesmente uma questão bibliográfica, mas também as significações históricas, estéticas e culturais, a partir mesmo da sua materialidade.

Quanto à escritora Ana Ribeiro de Góes Bettencourt (1885), a preocupação fundamental era com a leitura de romances. Ela escrevia no *Novo Almanaque de Lembranças Luso – Brasileiro* e dirigia-se às senhoras brasileiras e portuguesas alertando-as para o perigo dessas leituras de conteúdo duvidoso: os romances. A escritora reconhece que muitas mulheres têm escrito romances (embora não cite exemplos) bastante aplaudidos; entretanto, explica que elas não tinham em mira instruir, nem moralizar a mocidade de seu sexo e sim granjear um nome na literatura.

Salienta que com os livros que ela mesma escreveu **A filha de Jephté e o Anjo do perdão** procurou dar um impulso a este gênero de romance; todavia faltou-lhe habilitação e tempo. Apelava então para as escritoras, suas companheiras, que trilhassem esta senda e estariam concorrendo para o engrandecimento do nosso sexo, ampliando a instrução e a moralidade. Em sua opinião, cumpre às mulheres que conhecem mais do que os homens o coração

feminino, escrever romances para a mocidade, em vez de gastar tempo em fúteis passatempos. A escritora (indignada?) escrevia que

> Muitos falam contra os romances como leitura prejudicial à mocidade e pouco proveitosa como fonte de conhecimento. Porém, apesar de quanto se tem dito, continuam eles a ser lido ainda pela maior parte daqueles que reconhecem sua pouca importância, e formam quase exclusivamente a biblioteca das senhoras que dedicam algumas horas à leitura, não se contentando em cuidar somente de modas e enfeites. O que fazem portanto aquelas que não querem restringir-se à vida insípida e material de dona de casa? Pegam em um romance e procuram uma agradável distração enquanto o corpo descansa. Infelizmente porém o que elas muitas vezes aí encontram, são perigosas teorias que matam os sãos princípios de moral que beberam nas sábias lições maternas; terríveis paradoxos, confirmados por fatos imaginários, que se apresentando com os arrebiques dados por hábeis pincéis, e vistos à luz fantástica de uma imaginação exaltada, facilmente seduzem um espírito inexperiente (BETTENCOURT, 1885, p. 62-67).

A escritora Ana Ribeiro de Góes Bettencourt era uma leitora bastante informada. Apesar de apontar a leitura do romance como prejudicial à mocidade, mais especificamente às mulheres, essa leitora conhecia todos os romances que ela mesma execrava. Passeava pela literatura brasileira, portuguesa e francesa com bastante propriedade. Em sua opinião, Alexandre Dumas, Eugène Sue, Ponson du Terrail, Montepin, Alexandre Herculano e José de Alencar eram escritores cujas leituras seduziam as almas inexperientes das leitoras do século XIX. Para ela, José de Alencar, "nosso ameno romancista", é em geral um escritor sério; porém quando descreve a vida selvagem, representa cenas um pouco desnudas e cria perfis de mulheres "altivas e caprichosas". Uma alusão, talvez, aos romances *Diva* e *Lucíola*, que eram prejudiciais também. Imagine! Se as mulheres quisessem imitar esses tipos inconvenientes na vida real!

Assim, Isabel Gondim e Ana Ribeiro configuram a historicidade dos seus textos, a publicação, as edições e o momento histórico da educação no Brasil, durante as últimas décadas do século XIX. É próprio da época o culto da rigidez nos movimentos, principalmente para a mulher. Culto que se observa até nas orientações quanto à roupa de dormir, no pudor, no extremo recato diante do marido. Compostura e decência, palavras corriqueiras para os códigos de moral que prevalecem, a interdição da nudez exposta, mesmo na vida privada.

De não se permitir sonhar languidamente numa rede. O perigo de tornar-se apática, predisposta a práticas, talvez perniciosas para as convenções dos tempos. O autoconhecimento do corpo, da manipulação efetiva.

A repressão do corpo, a repressão dos devaneios. São lições que estas escritoras tentam passar às suas alunas e leitoras, sendo elas mesmas mulheres aprisionadas no seu próprio corpo e todas são vítimas de uma sociedade que as estigmatiza.

A história da vida privada era algo ainda indevassável. Um outro eu que se constituía. O que existia mesmo eram ditames de conduta para as mulheres, que são exemplos de domesticação do corpo e da alma, atrelados a uma teoria que relativiza a inteligência feminina. Igualdade de gênios, de condição, de fortuna e de idade são supostos parâmetros que detectam a harmonia entre os sexos.

Referências

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BETTENCOURT, D. Ana Ribeiro de Góes. O romance: às senhoras portuguesas e brasileiras. In: NOVO ALMANAQUE DE LEMBRANÇAS LUSO-BRASILEIRO PARA O ANO DE 1886. Lisboa: António Maria Pereira, 1885.

GONDIM, Isabel. **Reflexões às minhas alunas**. 3. ed. Natal: Tipografia de A. Leite, 1910.

______. **A lira singela**. Rio de Janeiro: Imperial Duco, 1933.

______. **O preceptor**. Recife: Imprensa Industrial, 1923.

______. **O Brasil**: poema histórico do país. 2. ed. Rio de janeiro: Papelaria Americana, 1913.

______. **O sacrifício do amor**. Drama em cinco atos. Rio de Janeiro: tipografia e Litografia Comercial, 1909.

______. **Sedição de 1817 na Capitania ora Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Tipografia da gazeta do Comércio, 1908.

______. **Elementos de educação escolar**: para uso nas escolas primárias de um e outro sexo. Manuscrito, 1885.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Isabel Gondim, uma nobre figura de mulher**. Natal: Terceirize, 2003. (Série Educação e Educadores do Rio Grande do Norte. V.1. Coleção Mossoroense).

______. A escritora Isabel Gondim e a história da educação. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura, trajetórias de sentido**. João Pessoa: UFPB, 2003, p. 245-261.

Samarica Parteira – uma mulher no sertão de Luiz Gonzaga

Maria Claurênia Abreu de A. Silveira

Dois aspectos distintos, mas não isolados, da obra de Luiz Gonzaga são postos em discussão neste artigo: a força de uma personagem feminina, a parteira, em uma época em que as crianças nasciam em casa, neste Nordeste brasileiro e a performance oral em que o rei do baião apresenta através da personagem denominada Samarica Parteira, usos, costumes e crenças referentes ao trabalho de parto e à hora do nascimento das crianças nesses sertões, no Brasil, revelando aspectos que fazem parte da memória popular nordestina.

O texto intitulado 'Samarica parteira' é apresentado, não como letra de uma música, mas como uma performance oral, com fundo musical, que Luiz Gonzaga, o 'Rei do Baião', gravou no LP intitulado *Sangue Nordestino* e em compacto, pela gravadora Odeon, no ano de 1974.

- Oi sertão!

- Ooi!

- Sertão d'Capitão Barbino! Sertão dos caba valente...

- E dos caba frouxo também.

- Já num tô dento.

- Ha, ha, ha... {risos}

> -sertão das mulhé bonita...
>
> - ôooopa
>
> - ... e dos caba fei também ha, ha...

Luiz Gonzaga se inclui na história que conta e utiliza o codinome Lula, como é chamado, de maneira carinhosa, entre amigos. É o empregado do Capitão quem, entre outras atribuições, vai buscar a parteira quando a mulher do Capitão inicia o 'trabalho de parto'. A sua fala dialogada expõe a relação homem/ mulher sertanejos, revelando como valores para o homem (a valentia, o poder) e para a mulher (a beleza).

Buscar a parteira – ação ainda viva na memória de muitos – em um tempo em que o nascimento era caso familiar, acontecendo na própria casa, com o auxílio de uma parteira, que estava sempre de sobreaviso, em uma época de difícil controle da natalidade constituía uma ação cotidiana para qualquer comunidade. Era a parteira, muitas vezes, a única presença para apoiar o trabalho de parto, na chegada de cada criança do lugar.

> - Lula!
> - Pronto, patrão.
> - Monte na bestinha melada e risque. Vá ligeiro buscar Samarica parteira que Juvita já tá com dor de menino.

Pela ordem dada, observa-se, entre outras coisas que a senhora Marica já incorporou ao nome a sua atividade de 'fazer' partos. Pode-se dizer que a profissão identifica esta mulher. Samarica parteira assim é identificada pelas pessoas da região onde ela atua auxiliando as mulheres a trazerem seus filhos ao mundo. Revela o cotidiano de tantas parteiras no Nordeste que tiveram seu nome acrescido da atividade que a identifica. Denominação aproximada daquela mencionada em *Morte e vida Severina*, poema de João Cabral de Melo Neto, que se refere fortemente ao costume de anexar ao nome próprio a procedência referida pelo nome do pai ou da mãe, costume este também bastante recorrente nos dias atuais. Não parecem estranhos nomes como Geraldo de João de Fausto, indicando no nome do primeiro (Geraldo) o nome do pai (João) e do avô (Fausto) e Biu de Lindalva, nomeando este Severino como filho dessa mulher (Lindalva).

Esse hábito de incluir a profissão no nome pelo qual é chamado também ainda perdura, pelo menos no Nordeste brasileiro. João pintor, Antônio

marceneiro, Ana cabeleireira, Manoel eletricista, homens e mulheres identificado(a)s pela profissão ou atividade que desempenham, pelo serviço que prestam à sua comunidade. A relação passa a se estabelecer através da referência criada pela presença profissional. Fica patente a força da profissão na vida de cada um, principalmente em locais onde um emprego é raro, em uma região onde para sobreviver grande parte da população emigra para os grandes centros para buscar emprego e dignidade. No caso da parteira, tal ocupação aproximava-a da família à qual ela prestava o serviço. A mulher assistida por ela passava a se considerar e a ser considerada sua comadre. O bebê que a parteira 'pegava' já nascia afilhado da parteira que o trouxesse ao mundo.

Dona Josefa, conhecida por D. Zefinha, antiga parteira, no Distrito de Gameleira, em Mogeiro (PB), hoje com mais de 70 anos, relembra o número infindável de mulheres às quais assistiu nos partos e o número maior ainda de afilhados, uma vez que essas mulheres não costumavam dar à luz um filho unicamente. Segundo ela, enquanto ajudava a mulher a parir, rezava para Nossa Senhora do Bom Parto ajudar para tudo dar certo. Fora das atividades de parteira, somava-se a de benzedeira. D. Zefinha também rezava o mau-olhado e, nos dias atuais, quando não é mais parteira, presta serviço gratuito como rezadeira, uma das atribuições de algumas parteiras do seu tempo. Se não "lava mais menino", por não ter mais força física, mesmo assim oferece sua proteção. A oração, também, fazia parte do ritual do nascimento.

Entregues à própria sorte, sem um médico que pudesse chamar em casos mais complicados, restavam-lhes as orações, para que Deus e N. Sra do Bom Parto ou outro(a) Santo(a) de forte devoção protegesse a todos e garantisse uma boa hora do parto. As parteiras, longe de qualquer ajuda médica, valiam-se da prática que iam adquirindo nos próprios partos que auxiliavam e igualmente da fé em Deus e nos santos de sua devoção. Durante o trabalho de parto, muitas parteiras incluíam a oração no ritual do nascimento. As parteiras, longe de qualquer ajuda médica, valiam-se da força da oração, "pegando-se com os santos" para atrair proteção para a parturiente e seu bebê.

Dona Zefinha é depositária de um saber genuinamente feminino. Ela detém a força da oração "contra o mau olhado". É através dessa oração que ela balbucia enquanto realiza a performance da sua `reza` que os males do corpo e do espírito se esvaem. Gesticulando em cruz com o raminho de mato verde, desenhando em volta da pessoa assistida pela oração tantas cruzes enquanto

dure a oração recitada em voz sussurrante, aquela mulher utiliza-se de um saber capaz de equilibrar forças, de restituir a saúde a quem se submete ao tratamento espiritual. Este saber faz parte das crenças respeitadas na comunidade de Gameleira, é comum a muitos não só na comunidade, mas inclusive na região Nordeste como um todo.

O saber da parteira medeia-se, também, pelo número de partos realizados que ela já reunia na sua história de vida. Este saber funcionaria como uma herança feminina, mas não para muitas mulheres. Ser parteira pressupunha estar disponível a qualquer hora do dia ou da noite. Doar-se como em sacerdócio. Ser parteira requisitada valia como ser meio mãe de cada um daqueles ou daquelas que nasciam amparado(a)s pelas suas mãos que a cada parto ampliavam sua experiência. Cada criança assistida seria um afilhado do coração o que fazia comadres todas as mulheres do lugar e adjacências, dependendo da fama e capacidade de trabalho da parteira porque o número de nascimentos fazia-se sempre crescente, mesmo que o número de sepultamentos de parturientes e de recém-nascidos, além de crianças no primeiro ano de vida engordasse a fila de "anjinhos" subindo para o céu e de filhos ficando órfãos de mãe.

Como Dona Zefinha que se utilizava do poder da oração para facilitar os procedimentos naturais do parto, assim também Samarica lança mão do poder da oração, neste caso comunitária, para ajudar D. Juvita na hora difícil do nascimento do seu filho. O poder da palavra dita, neste caso em voz alta, palavra pronunciada ou invocada por outras mulheres, orquestradas pelas orientações de Samarica, refletia o saber da parteira que não poderia ser usurpado. Ela era detentora de um saber próprio das mulheres. Ela tinha acesso às chaves do nascimento e por isso também sabia formas de facilitar o parto.

Luiz Gonzaga, como realizador da performance oral, retrata uma realidade do sertão do seu tempo de menino. Busca expor em detalhes o que hoje faz parte da memória do povo do Nordeste. Na sua composição, reúne informações sobre o episódio do nascimento em uma família sertaneja abastada. Recupera diálogos possíveis, personagens recorrentes, hábitos de convivência e colaboração das pessoas da região. Retoma aspectos vários que, revividos através do diálogo, expõe a memória do seu povo. Reconstrói, como diria Halbwachs (1990), aspectos da memória coletiva do povo do qual um dia fez parte.

Para melhor fazer interagir as suas personagens, apresenta-as através de alguns nomes dados na pia batismal às filhas do sertão, demonstra o seu saber

na escolha da oração a ser rezada, do santo especial a ser evocado para proteção na hora do parto. Expõe igualmente aspectos do ritual orquestrado pela parteira a partir da hora em que chega a casa onde apoiará a parturiente. Nota-se a presença maciça das mulheres. As vizinhas, as amigas, as mulheres da comunidade, todas comadres entre si, por batizarem os filhos umas das outras. Todas comadres de Samarica por terem sido ajudadas nos seus partos por aquela mesma parteira.

É apresentada a chegada da parteira e o mesmo ritual se efetua:

> Samarica sartou do cavalo véi embaixo, cumprimentou o Capitão, entrou pra camarinha, vestiu o vestido verde e amarelo, padrão nacioná, amarrou a cabeça c'um pano e foi dando as instrução:
> - Acende um incenso. Boa noite, D. Juvita.
> - Ai, Samarica, que dô!
> -É assim mermo, minha fi'a, aproveite a dô. Chama as muié dessa casa, p'a rezá a oração de São Reimundo, que esse cristão vem ao mundo nesse instante. B'a noite, cumade Tota.
> - B'a noite, Samarica.
> - B'a noite, cumade Gerolina
> - B'a noite, cumade Toinha
> - B'a noite, Samarica.
> - Ba noite, cumade Zefa.
> - B'a noite, Samarica.

Cada mulher presente é cumprimentada em particular pela parteira que adentra o quarto da parturiente. Samarica conhece cada uma pessoalmente. Cumprimentar e ser cumprimentada faz com que todas se sintam parte importante do grupo, participantes dos acontecimentos comunitários, como o nascimento de mais uma criança.

O texto revela etapas desde o chamado da parteira até o nascimento da criança, revelando a alegria cheia de preconceito pelo fato de a criança ser do sexo masculino, revelando a 'macheza' do Capitão, pai da criança. À mãe da criança está reservado o sofrimento e o esforço para pôr o filho no mundo e depois criá-lo dentro dos parâmetros sociais que mantêm este estado de manutenção do domínio e poder masculinos.

Era da parteira, chamada em casa, a responsabilidade também pelo ritual que envolvia a chegada de uma criança na casa. A parteira detinha um conjunto específico de saberes tão particulares que cada uma delas tinha o seu próprio estilo, a sua própria maneira de agir, de criar maneiras de facilitar, para a mãe e o bebê, o desenrolar do trabalho de parto. No entanto, era de todas as parteiras o saber do sagrado, a forma de invocar as forças do bem, de sugestionar tanto a parturiente como a todos da casa para unirem-se a ela nessa invocação.

Luiz Gonzaga registrou nos seus versos o momento da chegada da parteira na casa. Depois de saltar do cavalo, trocar de roupa, amarrar um pano na cabeça, acender um incenso, cumprimentar com 'um boa noite' a cada comadre ali presente, dá andamento ao ritual:

> - Vosmecês sabe a oração de São Reimundo?.
> - Nós sabe.
> - Ah, sabe, né? Pois vão rezando aí já, viu?

E o contador de casos revela-se em Luiz Gonzaga em dois momentos que se completam na construção de um texto e de uma performance que mostra uma face da cultura nordestina. Este contador de histórias dá-se a conhecer no texto e na criação, com detalhes, da cena de como seria o nascimento de uma criança em algum lugar do passado, mesmo em uma família de posses, moradora desses sertões nordestinos.

Samarica 'toma as rédeas' da situação, investida do poder que lhe é conferido por todos os presentes decorrente do seu saber atrelado aos dons da sabedoria conferida por Deus. A evocação dos santos, a oração recitada durante o trabalho apoiam o ritual que é orquestrado por uma mulher, mas não é obra de uma só, mas sim de muitas. A parteira trabalhando e as outras mulheres ajudando com a força da oração. Rezar é também dar força ao trabalho. As mulheres rezam enquanto o pai da criança atende às exigências da parteira que busca em tantas coisas da natureza auxílio para facilitar a ação e garantir bons resultados. São os ingredientes do cotidiano que integram a lista de facilitadores para favorecer o nascimento rápido e saudável do bebê. Além das pessoas, tudo o que possa ajudar é bem vindo.

> (vozes rezando)
> - Capitão Barbiiino! Capitão Barbino tem fumo de Arapiraca? Me dê uma capinha pr'ela mastigar. Pegue, D. Juvita, mastigue

> essa capinha de fumo e não se incomode. É do bom! Agüenta nas oração, muié! (vozes rezando) Mastiga o fumo, D. Juvita... Capitão Barbino, tem cebola de Cabrobró?
> - Ai, Samarica! Cebola não, que eu espirro.
> Pois é pra espirrar mesmo, minha fia, ajuda
> -Ui.

Um saber herdado, tido como dom, era aperfeiçoado no cotidiano, apoiado na sensibilidade diante dos efeitos das simpatias que afugentassem o fantasma da morte que rondava o berço, principalmente em regiões longínquas em que as pessoas, entregues à própria sorte, apoiavam-se umas nas outras, nos saberes que povoavam a imaginação nos efeitos práticos dos utensílios domésticos, nos efeitos medicinais das plantas, da água, dos fenômenos naturais como um todo. Principalmente as mulheres eram detentoras desses saberes, sabiam tirar maior proveito desses fatores.

A força da performance oral, a adaptação do timbre de voz a cada personagem, o ritmo e a entonação emprestados às palavras dão densidade ao momento da narração que detalha a 'hora do parto'.

A revelação do parto em si apoia-se na descrição do ambiente na casa da parturiente. A presença de tantas mulheres revela o parto como um momento feminino por excelência. Tantas comadres para auxiliarem, o marido como bom provedor para suprir uma necessidade ou outra que a ocasião ensejasse. Além disso, todo o ritual, a orientação das ações, tudo conduzido e vivido pelas mulheres.

> - Aproveite a dor, minha fi'a. Agüenta na oração, muié. (vozes rezando) mastigue o fumo, D. Juvita.
> - Capitão Babiiino, bote uma faca fria na ponta do dedão dela, bote. Mastigue o fumo, D. Juvita. Agüenta nas oração, muié. (vozes rezando alto).

A oração ao santo é reforçada pelas 'simpatias' na intenção de facilitar o trabalho de parto. O sincretismo religioso domina a cena. Samarica domina e coordena todas as ações. Observa-se que tudo o que ela propõe é seguido à risca, revelando o respeito não por ela, mas por um saber que é de todos, que todos reconhecem na capacidade de organização desse saber por Samarica. A

parteira, orquestrando todas as ações, revela um arcabouço de memória que não é sua somente, mas de toda comunidade.

As referências às relações homem/ mulher que são expostos pela parteira revelam o pensamento corrente.

> - Ai, Samarica, se eu soubesse que era assim, eu num tinha me casado com o diabo desse véi macho.
> - Pois é assim merm' minha fia, vosmecê casou com o veín' pensando que ele num era de nada? Agora cumpra o seu dever, minha fia. Desde que o mundo é mundo, que a muié tem que passar por esse pedacin'. Ai que saudade! Agüenta nas oração, muié! {vozes rezando baixo}. Mastigue o fumo, D. Juvita.
> - Ai que dô!

Para demonstrar masculinidade seria necessário 'fazer menino', ano após ano. A força da natureza não poderia nem deveria ser contestada. A parteira, respeitada pelo seu saber, acreditando na fatalidade da sorte feminina, orienta a mulher para a aceitação da sua condição de cumprir um dever de esposa e povoar o mundo ou dar filhos ao marido, comprovando sua macheza. A mulher deveria, através das dores do parto também realizar-se como mulher. O parto coroa o casamento e relembra os prazeres do sexo.

Na performance, mais do que no texto escrito, cria-se o contraponto entre a parteira profissional e a mulher que nela existe. A voz, com variações de entonação, empresta força à situações que o texto apresenta, a exemplo de quando revela um momento de devaneio, logo abortado pela parteira, na necessidade de auxiliar e conduzir os processos do parto a que está assistindo.

> (...) Ai, que saudade!

O ritual do parto obedece a um ritmo tendo como música de fundo o coro das vozes femininas em oração, entoando a oração de São Raimundo. A tradição da oração em coro para chegar mais facilmente aos ouvidos do santo apoia-se na memória feminina que se reúne para dar força a um acontecimento arriscado e importante como um nascimento que depende do saber de uma parteira e da vontade de Deus.

Tal costume de lançar mão de orações, palavras mágicas e aconselhamentos hoje considerados bizarros como simpatias as mais variadas é uma herança

que nos vem de um Brasil Colônia, costumes herdados dos antepassados, em um tempo em que não só as parturientes, mas toda a população estaria entregue à própria sorte em termos de acompanhamento médico. De acordo com Del Priore (1997, p. 309), entre outras orientações, as parturientes "deviam usar saquinhos com orações aos santos protetores, filactérios e bentinhos". Essa memória das coisas sagradas que deveriam acompanhar o parto é atribuída às mulheres, principais agentes nesses casos em que mesmo os médicos delegavam às parteiras o ofício de ajudar outras mulheres a darem à luz seus filhos.

Segundo Halbwachs(1990), a memória não se estabelece a partir de lembranças isoladas. A memória das coisas é resultado de uma dinâmica de fatos que entre claramente lembrados e ou escondidos nos desvãos da nossa memória vão compondo as nossas reminiscências, vão moldando a nossa memória dos fatos, das coisas, das pessoas. O particular e o comunitário se unem na composição do que registramos como nosso arcabouço de memória.

A parteira metaforiza a coragem de apoiar a vida e de enfrentar a morte que se envolvem na hora do nascimento. A sua importância como personagem da história e da vida está na confiança que ela e toda a sua comunidade depositam no seu saber aliado à confiança na providência divina. A sua força também emana da confiança que lhe é depositada pelo grupo de mulheres às quais presta serviço e das quais recebe apoio.

> -Agüenta nas oração, muié. [vozes rezando] Mastiga o fumo, D. Juvita... Capitão Barbino, tem cibola do Cabrobó??
> - Ai, Samarica! Cebola não, que eu espirro.
> - Pois é pra espirrar mesmo minha fi'a, ajuda.
> - Ui.
> Aproveite a dor, minha fi'a. Agüenta nas oração, muié. [vozes rezando] Mastigue o fumo, D. Juvita.
> -Capitão Barbiiino, bote uma faca fria na ponta do dedão dela, bote. Mastigue o fumo, D. Juvita
> (...)
> - Ai que dô!
> - Aproveite a dô, minha fi'a. Dê uma garrafa pr'ela soprá, dê. Ô, muié, hein? Essa é a oração de S. Reimundo, mermo?
> - É... é [muitas vozes].

Os saberes da parteira incluem principalmente as simpatias, as rezas fortes, as formas engenhosas, a criatividade para colaborar na possibilidade de facilitar o trabalho de parto e garantir o sucesso do nascimento de uma criança saudável. Quando ninguém sabe como se conduzir para colaborar com a parturiente, é a parteira que deve resolver a questão e escolher um caminho dos mais seguros: a invocação ao poder místico da oração, nem que busque a sintonia de Deus e do Diabo.

> - Vosmecês num sabe outra oração?
> - Nós num sabe... [muitas vozes].
> - Uma oração mais forte que essa, vocês num têm?
> - Tem não, tem não, (...) [muitas vozes]
> - Pois deixe comigo, eu vou rezar uma oração aqui, que se ele num nascer, ele num tá nem cum diabo de num nascer: "Sant'Antoin pequenino, mansadô de burro brabo, fazei nascer esse menino, com mil e seiscentos diabo!

O fato de o recém-nascido ser do sexo masculino dá mais força ao pai que, seguindo a tradição, confere o sexo da criança, ouve o choro e, para comemorar, dá um tiro de bacamarte "de lascar o cano" da arma para comemorar e fazer ciente a vizinhança. A cachacinha para comemorar faz parte do universo masculino. O filho chora com força como sinal de saúde. O pai festeja a chegada do menino. Está garantida a sua continuidade, a sucessão. O recém- nascido recebe o nome de Bastião. Nome de santo para garantir a proteção. E surge uma dúvida: estará garantida a herança do poder de mando que emana do homem, Capitão, que é seu pai? Estará mantida a supremacia masculina ou os saberes femininos darão sempre a tônica de um poder oculto que mesmo tendo força, colabora com a sustentação de um status quo": o poder de mando masculino?

Referências

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Vértice. Sociologia e Política).

DEL PRIORE, Mary. Ritos da vida privada. In: SOUZA, Laura de Mello e. (Org.) **História da Vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 275- 330. (História da Vida Privada no Brasil – 1)

SAMARICA PARTEIRA. Disponível em: <www.luizluagonzaga.com.br/menu_letras.html> Acesso em: 7 jan. 2007.

Gênero, sexualidade e cultura: uma agenda contemporânea

Perfis das personagens mulheres da literatura brasileira de autoria feminina:
dependência, vingança, solidão

Antonio de Pádua Dias da Silva

Os estudos sobre a representação de mulheres na literatura construíram uma vasta fortuna crítica em torno desse tema. Numa primeira visada, percebe-se um discurso erigido sobre personagens mulheres que desestabilizaram, segundo as leituras feitas, no plano do tecido literário, estruturas dominantes de poder, calcadas na ordem patriarcal e falocêntrica. Em outro momento, é a imagem de personagens mulheres que não se libertam das amarras patriarcais e machistas e atuam, na estrutura narrativa, como actantes que têm um papel predeterminado a desempenhar e não se importam com as consequências ou sequelas da relação de sujeitamento a que se impõem, uma vez que agem, segundo já foi afirmado, como indivíduos vinculados a uma ordem que estabelece papéis de gênero fixos, quase imutáveis, impedindo, assim, uma discussão em torno daquilo que faz as mulheres, na representação, serem interpretadas o mais negativamente possível.

O objetivo deste artigo é analisar aspectos psíquicos, através da leitura do comportamento, de falas e de atitudes, de personagens mulheres da literatura brasileira contemporânea, centrando-se basicamente na contística de Ivana

Arruda Leite – **Histórias da mulher do fim do século XX** (1997), **Falo de mulher** (2002) e **Ao homem que não me quis** (2005). Nele, pretendemos traçar um conciso panorama da trajetória das personagens que habitam a ficção dessa escritora que tomamos como referencial na representação de mulheres. À medida que constatarmos os perfis de personagens mulheres da contística dessa autora, perceberemos que o grande vilão da história das "mulheres do fim do século XX" ou das mulheres contemporâneas é a *dependência* físico-psicológica, que as mantém numa posição de retaguarda, impedindo-as de avançar naquilo que as tornam mais *sujeitos de si*; que interdita desejos e prazeres, uma vez que se pauta na lógica monogâmica; que cega as mulheres com o intuito de não deixá-las vislumbrar outras perspectivas de vida fora da relação em que estão inseridas; mas que também contribui para, uma vez essa dependência sendo alimentada, proporcionar *uma felicidade* às personagens mulheres que vivem essa situação, principalmente quando os problemas enfrentados por elas são oriundos de uma plena consciência de ações que resultaram em aspectos negativos como a solidão.

Essas mulheres representadas fazem parte de um universo ficcional paralelo ao universo em que nós, sujeitos humanos "reais", vivemos; por isso há, nessa lógica, aproximações entre o objeto tomado como referencial para a representação e a imagem dele representada pelos filtros particulares de escritoras, especificamente de Ivana Arruda Leite. Quando especifico essa escritora, estou chamando a atenção para o fato de que a mesma representação também está presente em outras autoras que, por questões de tempo e de espaço, não puderam estar aqui sendo discutidas.

Quando pensamos nas personagens que viveram seus dramas no "arquivo" da linguagem, consideramos, por analogia, os dramas que cada uma passa, no universo empírico e em sua particularidade. Ora, a representação literária, assim como toda representação, só é possível em função de uma dada realidade que é absorvida por determinados "sujeitos", filtrada por aspectos particulares e coletivos que vão da visão mais simples de o indivíduo entender a si mesmo à complexa tarefa de incorporar a essa visão aspectos políticos, econômicos, filosóficos, psicológicos, culturais, dentre outros. Isso significa que o drama das personagens aqui estudado estabelece pontes com a realidade oferecida como matriz de existência das fábulas geradas nas obras tomadas como corpo de análise, confirmando-se uma equação lógica no campo da teoria da literatura: uma dada realidade aparente impulsiona a criação de uma dada representação – sem

esta ser espelho daquela – e esta faz retornar ao mesmo *lócus* de origem os dramas representados sob outros filtros culturais e psicológicos, interferindo nessa visão representada posições bio-políticas, bio-psíquicas, culturais, religiosas, dentre outras, numa perspectiva particular (a escritora, neste caso, é livre para *devanear* no processo de escrituração do texto poético-literário) e/ou coletiva (por mais que sejamos livres para assumir certas visões de cunho próprio ou mais íntimo, não negamos que determinadas ações ou comportamentos são internalizados, muitas vezes até inconscientemente, do imaginário coletivo ou, no dizer dos sociólogos e antropólogos, do inconsciente coletivo).

A visão que temos sobre a problemática das mulheres contemporâneas representadas nas imagens das personagens de ficção é uma das mais fiéis visões a que muitos pesquisadores de áreas distintas chegaram como os estudiosos das questões de gênero, da psicologia social, da antropologia e outros: as mulheres representadas experienciam a dolorosa *via crucis* do existir entre uma estrutura que foi berço de sua pertença e educação e estruturas nascidas da movência dessa base secular, que as conduzem a uma reinterpretação do seu lugar e papel na sociedade. Essa característica do sujeito se pensar entre o uno e o plural, por exemplo, deu base para que rotulássemos tal comportamento de paradoxal ou ambivalente, uma vez que as personagens mulheres aqui referidas movem-se constantemente numa fronteira em processo de redimensionamento, posicionando-se *entre o resistir* (à Ordem) *e o identificar-se* (com a Ordem).

A dependência biológica (ao corpo do outro), por alocar-se numa base fisiológica (o sexo), se estende para outros domínios do sujeito, que interferem diretamente na construção política do sujeito mulher, se não num todo, ao menos parcialmente, pois muito do que constitui a estrutura psíquica do indivíduo, pertença ele a que gênero for, tem sua formação em aspectos físico-biológicos, que são interpretados socialmente e cimentados num imaginário cultural que permanece por determinados períodos de tempo ou gerações.

Para as mulheres, nesse caso, diferentemente dos homens que ainda são interpretados à luz de pressupostos culturais de base patriarcal ou falocêntrica, a dependência física parece atingi-las em maior proporção, pois os casos de representação de mulheres "vazias" ou "em busca de preenchimento", sejam elas construídas por escritor homem ou mulher, têm um mesmo tratamento linguístico-literário, são representadas da mesma forma, padecendo da mesma

falta ancestral de que falam os psicanalistas lacanianos, quando alocam a mulher no campo do "não-marcado", do "não-falo" (GAUDÊNCIO, 2006, p. 11).

Como a análise dessas personagens mulheres que propomos nesse artigo é de base culturalista, a partir da representação literária, tomo o discurso de interpretação da mulher na psicanálise para corroborar uma prática social estabelecida culturalmente nos últimos séculos nas sociedades ocidentais: as mulheres dessas sociedades sofrem do "mal da dependência" do homem, uma vez que historicamente foram educadas a pertencer ao gênero oposto que teve a incumbência de prover o outro (a mulher) da falta que ele sentia, fosse física, intelectual, moral, econômica, política. Ora, assim pensando, o *falo* preenche a *vagina* (não esqueçamos a acepção medieval desses órgãos: falo=espada, vagina=bainha da espada, ou seja, a vagina funciona como local de guardar a bainha), o estudo acadêmico-formal do homem supria a "baixa intelectualidade" da mulher, o valor moral que o homem adotava salvaguardava toda a família, os bens que possuía ou o cargo ocupado tinha que sustentar a mulher, a posição que assumia na sociedade, bem como suas ideias eram pensadas por ele em benefício também do seu outro, a mulher.

As sociedades de base patriarcal ou falocêntrica construíram esse mito da dependência da mulher em relação ao homem. Esse discurso foi tão bem articulado em imagens constituintes de nossa herança antropológica, que as estruturas do inconsciente ou imaginário coletivo não foram redimensionadas, ao logo dos últimos séculos, no que tange às questões de gênero. Mesmo vivendo numa época em que os discursos em favor de liberação, emancipação e liberdade das mulheres e demais categorias antes *oprimidas* pelos homens são constantes e penetram com maior força que em outras épocas nos debates em torno da questão, parte das mulheres ainda continua presa – muitas têm consciência do fato – ao regime da dependência. Não porque os homens a oprimem como antes. Não porque as estruturas sociais as mantêm nesse lugar ou posição. Pelo contrário. As políticas públicas em favor das mulheres demonstram o quanto de respeito e tolerância ao outro são motivos da existência de outros discursos, mais positivos, que exibem os pares sociais em relações de tratamento igual.

A dependência ocorre porque homens e mulheres experienciam uma fase na história da modernidade ocidental que não tinha acontecido em tal proporção: as estruturas que sustentaram as antigas sociedades estão ruindo de

tal forma e outras estruturas estão surgindo sem bases sólidas de sustentação, que os habitantes dos espaços onde essa "onda" acontece não têm uma causa a defender, um discurso a lhe interpretar, um sistema a que se sujeitar, pois em época de capitalismo tecnológico e de mobilidade de identidades, as formas estruturais que se apresentam para esses indivíduos parecem *provisórias*, efêmeras, logo, sem *raízes*, sem uma identidade *fixa* (a redundância é consciente: por identidade entende-se um discurso que aloca sujeitos numa base sólida e pouco mutável de interpretação).

É possível, por esse ângulo, visualizar e perceber a coexistência de marcas culturais que herdamos do patriarcalismo, nas atuais sociedades, impedindo, de certa forma, a solidificação de uma base de relacionamentos de gênero pautada no entendimento e tolerância do outro, contribuindo-se assim para o que em outro trabalho chamamos de equilíbrio ecológico cultural (SILVA, 2005). Percebe-se que não é possível admitir uma plena experiência emancipatória de mulheres, do ponto de vista bio-político, conforme discurso de Foucault (1994), sem ainda os entraves dessa dependência cultural, que atua determinantemente no imaginário pessoal e coletivo, ordenando, manipulando, interditando, oprimindo.

Escritos como "O pato e a pata", de **Falo de mulher**, obra de Ivana Arruda Leite, são provas cabais de que a dependência que as personagens mulheres expressam em relação aos homens é de ordem bio-psíquica, ou seja, a introjeção da imagem do objeto de seu afeto interfere no estímulo ao desejo e vive-versa, de forma que não é possível encontrar um ponto de equilíbrio capaz de tornar essas mulheres felizes sem a presença física do objeto desejado.

> Eu tenho um pato na geladeira. Se Atílio virá ou não me ver, se voltará com a ex-mulher ou não, se me quer ou não são conjecturas que não vão ao forno [...] Ontem fui dura com ele: se vier é pra sempre, de mala e tudo. Ou então não me apareça nunca mais. O que era doce acabou-se. *Tenho medo que o pato não volte nunca mais*. (p. 75, itálico nosso)

O que mais marca essa dependência nas personagens que aparecem nesse cenário ficcional é o fato de elas terem outra mulher com quem dividir o homem de quem gostam, padecer a agonia de vê-lo conscientemente não se furtar ao prazer de ir ao encontro da outra, deixando-as em casa sempre esperando pela volta dele. E o que soa "pior" nessas relações conjugais é a consciência adquirida

pelas mulheres de que *resistir* ou enfrentar essa que é uma das práticas culturais da Ordem significa *perder* como sujeito (mesmo que parcialmente), uma vez que o imaginário masculino adotado por homens que agem como os que habitam essas ficções são resistentes a mudanças, atuam conforme regras pré-estabelecidas que os colocam numa posição vertical e superior na hierarquia assumida pelos sujeitos dessa relação. Por isso elas não *ousam* querer propor, conforme canta Alcione, "ou ela ou eu", pois, segundo fala do sujeito da letra cantada, "só não faço a pergunta com medo da falta que você vai fazer". Por medo da perda do outro do seu afeto, no âmbito afetivo-sexual, as mulheres sujeitam-se aos homens. A personagem do escrito em discussão assim conclui a sua vida de eterna esperançosa de que seu homem volte no dia seguinte, depois de ter passado a noite ou os dias anteriores com a ex-mulher:

> Abro as janelas e fico soletrando feito uma pata sentada no sofá até o dia clarear:
> Pe com a, pa.
> Pe com é, pé. O pato deu no pé.
> Pe com i, pi. Pimenta no cu dos outros é refresco.
> Pe com o, pó, tudo virou pó.
> Pe com u, puta, que merda de vida. (p. 76)

Não resta consolo para essas mulheres a não ser a dura certeza de que a dependência bio-psíquica pode ser um grave entrave para uma "plena emancipação", uma liberação ou uma vida mais tranquila para essas mulheres, ao mesmo tempo em que essa dependência, se encarada de forma consciente como uma das características da forma de amar do feminino (a *devastação*), nesse caso, pode ser encarada por mulheres como um fato não interferente nas outras esferas de emancipação do feminino. Se o "pato dá no pé"; se "tudo vira pó" na "vida de merda" que ela leva, ela dá uma resposta incisiva: "pimenta no cu dos outros é refresco". O adágio popular diz muito dessa experiência agônica pela qual passam muitas mulheres. Seria muito bom, no dizer popular, que as mulheres pudessem em "alto e bom tom" gritar para todos que o outro do seu afeto teria que escolher entre uma e outra (indivíduos mais radicais nem esperariam por essa opção: ao primeiro sinal de relacionamento extraconjugal por parte de seus/suas companheiros/as acabam o relacionamento com o outro sem direito à discussão ou pedido de desculpas). Todavia, as malhas em que estão enredadas não colaboram, no plano da ficção, para uma relação ou tratamento

igual entre os gêneros, considerando-se as relações conjugais e extraconjugais de base heterossexual.

Essa dependência explícita não quer dizer sujeição inconsciente. Ao contrário, as personagens mulheres da ficção de Ivana Arruda Leite são conscientes da posição que assumem nas sociedades representadas e por isso são ambivalentes ou paradoxais em suas bases bio-políticas e/ou culturais. O fato de admitirem a dependência ao homem num caso específico, como o da relação conjugal, não altera muito o projeto de emancipação do sujeito mulher nas culturas de base ocidental, se tomarmos a realidade empírica como modelo de leitura de mulheres. Por isso, mesmo em face do sujeitamento servil ao outro pela dependência bio-psíquica, mantêm consistente a postura de mulheres que nos outros espaços simbólicos e materiais de existência e coexistência com os gêneros atuam de forma mais livre, emancipadas, principalmente porque *transgridem* ou *violam* as normas pré-existentes que alocam os gêneros em posições estanques no corpo social, quando não conseguem um diálogo profícuo com os sujeitos do gênero masculino.

Com um forte ar de ferocidade linguística, essas mulheres enfrentam, em outros âmbitos, os sujeitos masculinos e, como seguindo uma lógica ascendente de manutenção ou sustentação de um projeto de autonomia, parecem se vingar dos seus antigos opressores, seja na pessoa, seja no símbolo de pertença dele:

> Ele não tinha esse direito. Não depois de tudo que vivemos juntos. Um dia namora comigo, me leva ao cinema, jura eterno amor, no outro diz que não quer mais saber de mim? E as promessas, os beijos, as juras de amor? Não, isso não se faz, não se brinca assim com mulher. Um belo dia ele toca a campainha, senta-se a minha frente [...] diz que [...] estava tudo terminado [...] eu virei bicho [...] resolvi dar um tempo [...] como se não bastasse, ainda teve a cara de pau de me dizer que namoro é coisa que se termina todo dia [...], quando me apontou a porta da rua [...] essa vai ter troco [...] dois, três dias de novo fui de novo à sua casa [...] comecei a chutar a porta [...] no jardim havia uma primavera que arranquei com raiz e tudo. Quem disse que primavera não serve pra matar um homem? Taquei a primavera na janela, com toda força. Machuquei minha mão inteira nos espinhos, virou um sangue só. Depois passei a mão suja de sangue na parede branca da casa e manchei tudo de vermelho, de propósito. *A primavera não o matou. Ficou lá, enroscada na grade de proteção, toda torta como eu. Mas os vizinhos saberão que aqui mora um homem capaz de fazer uma coisa dessas com uma mulher*. (p. 53-55, itálico nosso)

Como podemos perceber, embora haja toda uma narração da dependência dessa mulher em relação ao homem de quem gosta, uma outra face de seu comportamento, quanto à interpretação do fato, se revela, de modo a ser possível dizer da construção de um outro modelo de mulher que surge no final do século XX e início do século XXI. É a mulher transitória ou em processo de redimensionamento. Ela admite a fraqueza do *pertencer* psiquicamente ao outro, ao mesmo tempo em que não corrobora as atitudes ainda sob a Ordem antiga que o homem tem para com ela. Tentar resgatar um relacionamento, um amor, uma paixão, como se diz no dia-a-dia, não oferece nenhum perigo ou desvirtua a moral de qualquer sujeito. Pelo contrário, as pessoas deveriam lutar por serem felizes, seja buscando o outro do seu afeto, desgarrado em outras veredas ou extraindo de suas vidas pessoas que só lhe fazem mal, por mais que delas gostem ou sintam nutrir sentimento que ainda as fazem presas a esse outro.

Entretanto, a personagem se comporta não como quem "quer a todo custo" o objeto de prazer, como se estivéssemos diante de um sujeito portador de traços obsessivos. Na luta por manter uma postura coerente com o ideal de mulher do fim do século, falando como mulher ao homem que não lhe quis, avalia toda a performance desse sujeito a quem ela só o presenteou com a cordialidade dos amantes e o enfrenta no espaço dele. Os palavrões, a exposição pública de uma relação íntima soam como uma vingança porque concentram forças no não enfrentamento do outro, que se esconde, que não sai de dentro de casa para enfrentar quem tanto maltratou. A sua vingança não é tê-lo matado, porque não o conseguiu. Consiste em sair do seu antigo pedestal de somente amante e desmascarar o homem de quem gosta, mas que a faz sofrer.

Quer matá-lo. Mas "a primavera" não tem porte suficiente para tal fim. A imagem da primavera – não da flor, mas da estação – nos faz lembrar o conto "O búfalo" de Clarice Lispector. Lá, a personagem *rejeitada* pelo homem que ama quer matá-lo a todo custo, arrancá-lo de sua vida. Como o ama demais, procura uma forma de vencer o amor, odiando-o, pois só assim poderia "pagar na mesma moeda" o sentimento sentido: a rejeição (às vezes, a indiferença). A saída encontrada é ir ao zoológico, pois lá encontraria feras, animais selvagens, signos, para ela, de sentimentos primitivos e/ou selvagens. Todavia, quando adentra o zoológico, percebe que os animais estão todos enamorados porque é *primavera*. Assim, não satisfaz seu desejo; pelo contrário, promove, com essa busca, um encontro metafórico com o objeto de desejo na imagem do búfalo, que titula o conto.

Não só Clarice Lispector escreveu sobre essa mulher do fim do século. Marilene Felinto em **Obsceno abandono – amor e perda** (2002) alude a mesma situação: mulher rejeitada pelo outro do seu afeto intenta vingar-se do homem que a abandonou:

> O segredo é não se emocionar – não se emocionar nunca, não revelar aos outros o que você está sentindo. [...] Ou então matar [...] Uma pessoa não pode enfiar seu sexo, seu dedo, seu membro no sexo da outra e depois ir embora! Vagina é talho aberto: eu sou um sangue, Charles, seu idiota. É uma questão de se rebelar: Pois eu quero que você morra, Charles. Para que passei cinco anos da minha vida nisso? Saio sem nada – uma mão na frente, outra atrás. É uma questão de chamar a isto de obscenidade: uma pessoa não pode enfiar a língua profundamente no sexo da outra um dia (inaugurando gostos, despertando sensações, provocando arrepios de pura vida) e desaparecer depois [...] Eu quero que você vá pro inferno, Charles. De todas as pessoas que não me quiseram, você foi a pior. (p. 30-31)

A imagem da vingança do homem amado, caso queiramos fazer uma cartografia desse desejo perverso, é antiga, vem de tempos míticos. As personagens abandonadas não reagem como as mulheres sob a Ordem. Não misturam o ato de amar com o ato de reivindicar, de buscar os seus direitos, mesmo que essa busca consista no reivindicar o homem que não as quiseram, que as rejeitaram. Outra: um ponto positivo nessa representação é a forma consciente como essas personagens agem, ou seja, longe de terem apenas *insights* significativos como a personagem Macabéa de *A hora da estrela*, ou de agirem em conformidade com a Ordem estabelecida, como quase todas as heroínas da literatura clássica, principalmente a literatura de ficção do século XIX e primeira metade do século XX, as personagens aqui em discussão admitem uma vasta consciência do papel que exercem na sociedade, reivindicando seu lugar nas estruturas sociais.

Vera Romariz em **Amor aos cinqüenta** (2004) traz à tona um poema – Sonhos podres – em que o sujeito feminino do texto, consciente de sua posição social nos tempos de hoje, nas sociedades abertas ao tratamento igual entre os gêneros, reivindica um retorno ao viver sob a Ordem preterida, não como forma de submissão consciente, mas expressão da liberdade sentida: de poder optar, inclusive pelo lado mais rejeitado pela vida, conforme poema abaixo:

> Paguei o pão que comi
> Varri o quarto onde há tanto durmo

> Fiz eu mesma o ninho
> Onde há tantos anos me aninho
> E cometi o mortal pecado de não cometer pecados
> Pois de tão madura
> Apodreci meus sonhos
> Dei a todos o direito estúpido de compreendê-los
> E me cansei das bobagens adiadas [...]
> Cantando cirandas com voz cansada
> *Reivindico o direito à dependência*
> *À fragilidade biquinho antigo dengo carinho* [...]
> Irresponsavelmente filha e neta
> Abusarei do direito à dependência
> E exigirei banquetes em minha homenagem
> Pois cansei de não poder cansar
> E de tão madura apodreci meus sonhos (itálico nosso)

O poema, caso fôssemos lê-lo apenas de imediato, poderia trapacear a interpretação, pois à primeira vista ele se nos mostra como corroborando uma prática sóciocultural negada pelas mulheres de hoje: a dependência à Ordem. Na verdade, a mulher que fala no poema, consciente de sua posição no mundo/sociedade, reivindica a sujeição, de forma consciente (lembremo-nos: essa sujeição não é aquela imposta pelo poder do falo). Quer para si a dependência a uma ordem, assim como há mulheres que mesmo diante de práticas emancipatórias e/ou liberadoras, optam pela ocupação das "funções" clássicas de mulher: mãe, dona de casa/trabalhadora do lar, sem que essa opção venha lhe causar perdas ou danos.

Assim se comportam as personagens das autoras aqui citadas, mesmo em face da situação paradoxal em que atuam. As personagens são detentoras de uma autonomia para optarem por papéis que consideram importantes para si. Essa forma de agir se torna importante, no contexto de discussão, porque antigas práticas ainda mantidas por mulheres dessa ficção diferenciam-se da mesma prática vivida por muitas personagens da ficção de outras escritoras. Ivana Arruda Leite dá às personagens mulheres voz resistente, apresenta-as agressivas, transgressoras, às vezes más, sem com isso atribuir-lhes papel negativo nessa visão de gênero em que se baseia para construir seus "espaços ficcionais".

Em **falo de mulher**, dois escritos servem como exemplo para discutir a "impotência" do homem diante das aventuras emancipatórias dessas mulheres. São eles: "Receita para comer homem" e "Foda-se, meu bem". No primeiro, percebemos uma inversão da expressão machista ainda cultivada pelo imaginário

coletivo masculino – que tem, quase na mesma proporção, adeptos no gênero feminino – “comer mulher”. A expressão *comer alguém*, culturalmente enraizada no repertório do imaginário coletivo do brasileiro, carrega consigo o estigma depreciativo do verbo – comer – por estar associado a uma relação predatória antiquíssima, que remonta às bases primitivas e falocêntricas das sociedades, a uma ação impetrada sobre e contra a mulher que *é comida* ou “coberta” pelo homem (no imaginário coletivo das relações homoeróticas a expressão conserva o mesmo teor negativo, sendo atribuído valor positivo ao *predador*, ao que come, ao sujeito ativo, e uma interpretação erroneamente “grosseira” ao sujeito *paciente* desta relação, “aquele que se deixa comer”).

Nesse sentido, podemos dizer que em “Receita para comer o homem amado” temos a inversão dessa lógica porque a mulher dessa relação é *quem come*. Analisando a expressão do ponto de vista da antropologia cultural, percebe-se que há várias razões para que seja essa uma verdade, e não outras razões ou “mentiras sobre o segundo sexo”, como o título de recente obra de Sócrates Nolasco (2006). Ora, na relação boca/vagina-pênis, é a porção *rachada*, *fendida*, *aberta* que absorve literalmente o alimento: não apenas o pênis, que é introduzido e *consumido* pela “vagina dentada”, mas também o próprio líquido espermático é absorvido pela vagina-útero para poder o *feminino* engendrar uma vida.

O ato de comer, então, assume uma postura mais violenta ou agressiva ao ser utilizada pela mulher do que quando proferida pela boca do homem, nesse caso específico: a) porque o valor semântico do ato predatório e canibalesco foi questionado e rediscutido ao longo da história e b) porque quando usada pelo homem, a lógica instaurada, por já ser *lugar* comum, não é estranha aos ouvintes ou interlocutores. Já quando usada na pulsão verbal de uma mulher, pode-se ter: 1) o valor semântico da expressão é recuperado num tempo e num espaço diferenciados, logo a força elocutiva e seu valor semântico adquirem posturas atualizadoras e 2) a lógica do ato, por ser estranha aos interlocutores, tanto para homens quanto para mulheres, parece instaurar uma outra norma, numa proporção inversa ao uso da mesma expressão por sujeitos pertencentes a gêneros diferentes. A expressão só ganha novo sentido ou se atualiza porque funciona através da transgressão, da violência da linguagem, num extremo ato de simplificação de uma estrutura ideal comum: “o feitiço virou-se contra o feiticeiro”, ou seja, a expressão de valor cultural negativa usada por homens para se referir a mulheres é, agora, usada numa proporção inversa.

Já no outro escrito, "Foda-se, meu bem", temos numa frase tão simples uma complexidade cultural sendo dessemiotizada ao ressignificar atores "legais" para falar determinados textos e/ou palavras. Temos, nesse título, o verbo pronominal *foder-se* cujo sentido linguístico-cultural figura em uma espécie de "campo minado", pois funciona, principalmente em momentos de extrema tensão do sujeito, como uma interjeição "pornográfica" ou de agressivo aspecto erótico (coexiste ao lado de "porra", "puta que pariu", dentre outras), acompanhado do vocativo "meu bem", que figura semanticamente no lado oposto do verbo pronominal, pois a expressão/vocativo "meu bem", quando não ironicamente, é sempre utilizada, no Brasil, com um sentido positivo, carinhoso, terno.

A personagem mulher desse escrito viveu por um bom tempo ao lado de Paulo que, no seu dizer, "sempre bebeu além da conta. Me batia, me xingava, uma vez furou meu pescoço com canivete. Quando engravidei, jurou mudar de vida, procurar emprego [...] com barrigão de oito meses, eu tinha de sair correndo atrás de ajuda dos vizinhos. Um dia não voltei mais" (NOLASCO, 2006, p. 23). Em um tempo mais tarde, quando já tinha criado a filha com Rubens, seu atual companheiro, encontra o pai biológico de sua filha em estado deplorável: Paulo mendigava e estava à beira da morte. A tensão do escrito inicia-se quando, percebendo que o ex-companheiro morria e ela culpava-se por não lhe dizer detalhes da gravidez, cogita falar para ele da filha que um outro educou. A técnica narrativa – ela narra a história em primeira pessoa – engana, momentaneamente, o leitor, que é induzido, também momentaneamente, a acreditar que ela contará ao seu ex-companheiro que ele é pai de sua filha: "encontrei-o deitado sobre uma maca no meio do corredor. Apertei-lhe a mão e prometi não deixá-lo nunca mais". Ficamos como leitores e portadores de aspectos sentimentais de base judaico-cristã meio comprazidos em vê-la na iminência de revelar o fato ao moribundo. Tal é a nossa surpresa quando, no último parágrafo, lemos a seguinte fala:

> Tento reconhecê-lo neste homem de barba feita e banho tomado que morre aos poucos ao meu lado, *mas não consigo*. De vez em quando, chego perto pra ver se ele respira. Em casa pensam que estou na praia, preferi não contar nada a ninguém. *Uma única vez ele me perguntou sobre o filho que eu esperava*. *Disse-lhe que abortei*. (p. 24, itálico nosso)

A resposta que dá à pergunta feita fecha o escrito, literalmente abortando um plano nascido de uma compaixão perante o outro que tinha a vida sendo

solta como areia entre os dedos. A vingança dessa mulher é forte a ponto de, mesmo em face da morte/impotência do outro, a), não ser capaz de *perdoar* atos antigos e b) se culpar momentaneamente não por revelar um segredo (porque não havia segredo na gravidez enquanto estiveram juntos), mas por omitir uma verdade que, segundo o imaginário cristão, poderia ser fonte de alguma transformação benéfica na hora da morte do sujeito. Na morte do ex-companheiro, matou a relação, matou as lembranças, matou no outro o sonho do filho um dia gestado. Na consciência do moribundo, morreu junto com ele a possibilidade de expansão e sobrevivência pelo sêmen(te).

A vingança contra o homem/patriarcalismo se estabelece em outros escritos de *Ao homem que não me quis*. "El choclo", por exemplo, conta-nos a curtíssima história de Mercedes:

> Mercedes colocou o vestido de cetim, pintou de carmesim os lábios e entrou na escola de tango num gesto grená. Às três da tarde voltou para casa, matou com sete facadas o marido que dormia (ele não tinha bigode) e voltou para exercitar a lição número um. (p. 20)

Esse é o escrito. Curto como o trajeto percorrido até a ação impetrada contra o marido. Foi costume admitido no imaginário coletivo brasileiro, por exemplo, atos extremos de violência contra a mulher, como a morte, a surra de pancadas, caso fosse flagrada em adultério, velha prática herdada da legislação judaica que punia severamente e com a morte por apedrejamento a mulher encontrada nessas condições. Em se tratando do nordeste brasileiro, por exemplo, essa prática não só foi usada como ainda figura no imaginário coletivo desse espaço cultural, mais entre as populações de pouca instrução escolar, alimentando uma vaga de homens que não atualizaram seus valores à luz das novas práticas sociais e leis que regem as atitudes dos indivíduos em sociedade. Por outro ângulo, dizemos que também foi e ainda é costume, e mais uma vez, sem nenhum preconceito social, entre os estratos sociais menos favorecidos, a mulher, como uma das *únicas* formas de vingança pelas "barbaridades" cometidas contra ela pelo outro do seu afeto, *castrar* o marido/companheiro, principalmente quando ele dorme, "lavando a honra com sangue", tornando o outro impotente naquilo que o faz detentor do falo: o pênis. Se o que determina o poder simbólico é a protuberância física, extrair do homem essa porção *vital* é, no imaginário de ambos, homens e mulheres, torná-lo inválido, incapaz,

impotente não só para *gozar* do prazer do sexo e gerar filhos, símbolo da *virilidade*, mas, sobretudo, para torná-lo *impotente* no campo político-social: um homem castrado é um homem recluso, envergonhado socialmente, logo, incapaz de exercer funções públicas, obrigando-se a ser interpretado do ponto de vista que se interpreta aquela que sempre negou no cotidiano: a mulher. Haveria vingança maior?

As mulheres representadas que optam pela não dependência às estruturas arcaicas do patriarcado, na ficção estudada, passam por dois estágios básicos de existência: o primeiro, já discutido, é a vingança contra o sistema/discurso que a oprimiu, lançando sobre o homem um "esporro" comportamental que varia desde a busca pela igualdade de tratamento no interior do lar (e lá mesmo corrobora para a prática do adultério como forma igualitária de viver a relação de gênero) até o ato mais violento, que culmina com o assassinato do marido/companheiro. No intervalo entre o "desde a" e o "até o": um campo aberto de lutas. O segundo estágio, que veremos a seguir, diz respeito à solidão. Todas as personagens que violaram o código das relações de gênero pautadas em pressupostos de base patriarcal/falocêntrica, sem exceção, sentem o "sabor" da solidão invadir-lhes o ser, mesmo estando com outro companheiro ao lado.

O escrito "Titila" proporciona como fim de história da personagem homônima com Genaro a resposta vazia que ela tanto busca dele na linha telefônica. Depois de ligar inúmeras vezes para o amante e só receber a mensagem da secretária eletrônica, desiste da busca, aborrecida com a situação. Da situação de dependente e solitária – "Estou tão sozinha" (p. 64) –, passa a de desdenho: "Genaro, olha aqui, se quiser ligar, liga, se não quiser vá pra puta que pariu, não estou nem aí com você. Foda-se cara" (p. 64). Todo o texto deixa clara a situação agônica em que estava vivendo os últimos momentos do dia em que havia ligado para Genaro várias vezes, pedindo para ele preenchê-la, pois estava vazia, sozinha.

"O fim de semana de uma solteirona" é um texto aberto a várias interpretações, pois a sua personagem central, *solteirona*, passa os finais de semana substituindo a ausência de um corpo de homem pelas "iguarias" que prepara, tornando-se uma mulher obesa, fora dos padrões estéticos que a sociedade exige ou impõe às mulheres. O fato de ter consciência da vida que está levando torna evidente ao leitor que a personagem opta pela situação ou condição em que vive, assumindo, assim, a solidão não como um traço negativo à sua existência

– embora o título faça alusão a esse aspecto negativo –, mas como parte daquilo que escolheu para si. É bem verdade que a solidão não é um fim escolhido por pessoas "saudáveis", por mais que haja quem opte por, mesmo em situações em que mantenha um relacionamento amoroso, morar sozinho.

Quando dissemos que o escrito em discussão se abre para várias interpretações é porque se pode inferir, também, que o motivo que a leva a engordar com as comidas ingeridas e a vida passiva e sedentária diante da televisão nada mais é do que o próprio sintoma da solidão, muitas vezes tornando a pessoa depressiva, ansiosa. Essa personagem pode, por este ângulo, agir de tal forma em função do que estamos colocando como resultado e não como causa.

Em "Lionete G. Pereira", percebemos um caso de fetiche sexual (o conceito de fetiche é aqui entendido segundo Rosolato (1990) e Peixoto Júnior (1999)), pois a personagem mulher, em sua *amarga solidão*, devaneia uma relação existente entre ela e o cantor Roberto Carlos, deixando no texto marcas tanto de sua solidão quanto da presença do suposto amante. No momento final da fábula, a personagem, sozinha em seu recanto, num ímpeto fetichista e sonhador, assim se expõe:

> Tirou a calcinha e untou as dobras com licor e chocolate. Ele vai adorar. Na pressa esqueceu a calcinha no escritório. Trancou a porta da cozinha, guardou a chave no bolso e correu para o quarto. Com as faces afogueadas e a boca de cereja e mel, deitou-se na cama. Foi só o tempo de levantar o avental, abrir bem as pernas e mostrar a surpresa ao Roberto Carlos grudado na parede. (p. 88)

O comportamento dessa personagem transita entre várias percepções de um mesmo fenômeno. Optamos por interpretá-lo como o de uma personagem afetada pela solidão, sintoma de que ela é portadora. Para o solitário, principalmente quando esse sujeito pertence ao gênero feminino, comportamentos como depressão, abstinência ou compulsão alimentar, uso de drogas, enclausuramento, fantasias sexuais, por exemplo, são comportamentos diagnosticados a partir de uma simples observação, pois não podemos dizer, do ponto de vista cultural, que a solidão faça bem ao sujeito que vive em sociedade, sobretudo se esse sujeito é um dos que lutam por causas que beneficiariam toda uma "legião" de portadores de uma dada condição, como são as mulheres do fim do século XX representadas nesta ficção.

Por mais que a solidão seja um dos sintomas do final do século passado e início deste, no dizer de Rojas (1996), era de se esperar que as mulheres portadoras de uma emancipação bio-política não caíssem na armadilha do século em que vivem: uma vez adquirida a autonomia, seria "justo" que procurassem "recuperar" elementos capazes de proporcionar uma solidificação no plano de emancipação delas, de forma que até mesmo a vida solitária pudesse constar como um ato de livre escolha da personagem, sem que com isso tivesse que levar uma vida amarga ou negativamente vazia. Ao contrário desse pensamento, a solidão encontrada nas personagens em estudo deriva ora da dependência que manifestam em relação aos homens que amam e que as negam no cotidiano ora da falta de opção, por não encontrarem uma companhia com quem pudessem, numa proporção igualitária, repartir a vida que o cotidiano oferece, como vemos em "Dulcora", de *Ao homem que não me quis*:

> Nesta rua, em algum apartamento desta rua, em algum quarto deste apartamento, há uma mulher alisando os pêlos, gemendo de amor sozinha. Longe daqui, em alguma outra rua, em outro apartamento dessa mesma rua, em frente a um televisor, há um homem fumando calmamente. Sobre a mesinha, um drops de hortelã pela metade. (p. 10)

Percebe-se que a personagem do escrito citado faz "amor sozinha" em razão do não encontro entre os corpos que foram cooptados, também, pela lógica do capitalismo tecnológico, que torna os lares, principalmente os apartamentos, jaulas em que os moradores assemelham-se a animais presos, escondidos em seus cativeiros para serem expostos apenas no momento da apresentação do show, isto é, são percebidos ou vistos apenas quando saem para, no palco social, atuarem com as máscaras limitadas a que se impuseram. A mulher ali se masturbando sozinha – talvez possamos dizer que por opção – vive um lado cruel da emancipação: o refúgio dos exilados da "antiga corte patriarcal". Enquanto sob a Ordem, estavam seguras de seu homem, de seu futuro, de seu lugar no mundo. Fora dela, a instabilidade se instaura, as certezas fogem por entre as mãos que não conseguem segurá-las. Essa lógica, também, serve para interpretar o homem desse século, que teve suas certezas abaladas e paga um preço muito alto por querer manter-se na Ordem ou por querer dela sair e jogar sob novas regras sociais. A desvantagem para a mulher: ela sempre fora educada para estar *ao lado de*. É o preceito bíblico: *ajudadora*, companheira. O

homem sempre fora educado para *estar só*, para não necessitar da interferência da mulher em sua vida, pois atuava como provedor, mentor, chefe.

No escrito "Natureza morta", que transcrevemos abaixo, sentimos o peso da solidão da personagem, ou das personagens representadas:

> A fruteira sobre a mesa. Dentro, três frutas de cera: vermelha, verde e amarela. Ao redor, duas cadeiras, uma delas vazia. Pela janela, a montanha envelhecida. Mais além, o céu azul. No fundo do vale, duas linhas: uma curva, por onde corre o rio, outra reta, onde tem sempre um trem vindo em minha direção. O trem põe o focinho pra fora, rato imenso, furibundo, ciscando o chão com patas de ferro. Dentro da barriga do trem, um povaréu, o mundo inteiro, menos João. *De tanto não vir, João pregou-me nesta paisagem feito um crucifixo*. (p. 15, itálico nosso)

O peso da solidão é uma outra responsabilidade com a qual as mulheres emancipadas têm que arcar, assim como tinham que assumir a responsabilidade, sob a Ordem, do *peso do buquê*. As mulheres urbanas, mesmo as menos escolarizadas, sobrevivem ainda no corpo social à luz da dependência ao homem, sendo, por essa óptica, de certa forma, *castigadas* (não pelo homem ou pelo discurso do homem) pela opção requerida: a emancipação. Como essa condição ainda não é prática enraizada ou calcificada no imaginário coletivo de muitas das sociedades ocidentais como a brasileira, ainda há muito que discutir e aprender para poder haver uma consolidação dessa nova prática que beneficiou as mulheres por um lado (no lado social, público, por exemplo, foram imensamente beneficiadas com as políticas públicas em favor delas), ao mesmo tempo em que as prejudicou (principalmente no lado pessoal ou afetivo-emocional).

As mulheres dessa "estirpe" são levadas a arcar com as consequências do plano da emancipação. Morar longe dos pais, manter relacionamentos puros (no sentido atribuído por Bauman (2004): sem laços afetivos, apenas relações temporárias), encontrar apenas relações efêmeras, por exemplo, constituem traços comportamentais e escolhas objetivas da nova geração de mulheres, todavia, por não ser uma prática ainda coletivizada de forma equitativa ou homogênea, isto é, por não ser respeitada, tolerada ou até mesmo aceita por todos os membros da sociedade em que atuam, caem na armadilha construída por essa condição: as mulheres emancipadas, na ficção (muitas vezes *reflexo* da realidade empírica ou aparente), não são cooptadas para o casamento, para o relacionamento duradouro, para a constituição de família, por mais que as relações interpessoais,

hoje, na realidade empírica, como apontam Bozon (2004) e Heilborn (2004), tenham sido redimensionadas e fogem do modelo tradicional, como visualizamos no escrito "São Cristóvão": "Eu sozinha nesse bar, um pires de azeitona à minha frente e uma cerveja quente pela metade. Largada nesse canto da vida é difícil acreditar que Rodrigo Santoro vai passar aqui e se apaixonar por mim. Mas vai" (p. 19).

Qual a perspectiva para esta mulher "largada nesse canto da vida"? É ter a certeza de que a emancipação traz consigo, assim como todo e qualquer sistema ou estrutura ideológica, certas práticas inevitáveis, certos comportamentos não esperados, determinadas opções negativas e enfrentar a nova condição cultural em que está inserida, sem medo nem culpa? Ou é, somando-se a essa perspectiva, acreditar que a nova condição adquirida pela nova mulher não é condição *sine qua non* para abortar os sonhos, devanear no cotidiano, continuar a acreditar naquilo que espera, mesmo que o esperado seja um dos mais "tolos" dos sonhos: "acreditar que Rodrigo Santoro vai passar por aqui e se apaixonar por mim"?

Esses questionamentos ainda perdurarão um bom tempo, pois as mulheres representadas na ficção de escritoras brasileiras – e fazemos menção a autoras vivas porque podem ou têm outras condições de representar as mulheres na época em que vivem, talvez no intuito de ver projetado na ficção uma espécie de *radiografia* dessas novas mulheres – vivem a angústia do retorno à antiga relação estabilizada, segura, protetora, sob a Ordem do Pai, e da tentativa de se encontrarem, de serem felizes em novos condicionamentos construídos para que pudessem exercer o papel que tanto desejaram ao longo de *séculos de perseguição* (a expressão é do título do livro de Maria Bernadete Alvim de Barros (2001)).

Aprendemos que quando novas práticas culturais, de base político-ideológica, são postas em uso, cria-se toda uma conjuntura de manutenção e responsabilidades não esperadas pelos sujeitos que passam a experienciá-las. É necessário, assim, que tenhamos em mente que o fato de um *novo* ser estabelecido e trazer consigo problemas aparentes ou de adaptação não é motivo para que retornemos à antiga Ordem, mais segura porque nela nascemos e fomos educados. Isso não significa dizer, também, que as velhas práticas, sejam elas sociais, culturais ou outras, quando diante de novas, têm que se curvar, prestar cerimônia e "desaparecer". Entendemos que o modo patriarcal de existir como sistema de domínio e manutenção de estruturas sociais valorativas prioriza o masculino, não tem condições suficientes de permanecer nas atuais sociedades

ocidentais, porque verticaliza o pensamento de tal forma que constrói uma longa e pesada hierarquia cujas ordens se movimentam apenas na via de mão única, de cima para baixo, no dizer comum.

Essa prática deve ser combatida porque inferioriza os demais componentes da comunidade, principalmente os não iguais, a saber, as mulheres (não quero pôr em discussão ou demais "outros" das sociedades, como os homossexuais, lésbicas, negros, por exemplo). Por outro lado, também aprendemos que as novas práticas sociais sozinhas não são suficientes para equilibrar a "ecologia cultural" há muito em desarmonia. O novo, neste caso, soa como uma conquista (porque o é) que deve ser vivida ao extremo. Todavia, não nos apercebemos de que o novo quando surge nem sempre é em função da extinção do antigo: pode ser uma espécie de expansão (no caso que estamos tratando não pode ser esta a razão) ou redimensionamento (conforme entendemos que seja). Isso significa dizer que por um bom tempo, antigas práticas estarão em diálogo – daí o paradoxo das personagens entre o resistir e o identificar-se.

Se assim entendemos, algumas das antigas práticas machistas do patriarcalismo bem como as novas práticas oriundas da emancipação do gênero feminino não são *suficientes* em si para sustentar todo um cabedal ideológico construído historicamente, seja antes ou recentemente. Mas são práticas *necessárias* ao bom funcionamento da sociedade e do equilíbrio sóciocultural, construindo-se novas propostas a partir das antigas bases, redimensionando o pensamento do homem em contato com essa visão ecológica de manutenção do equilíbrio no campo da cultura. O paradoxo das personagens frente ao antes e o agora provém desse período de adaptação, que esperamos, se assim for o encaminhamento necessário, encontrar bem equilibrado num breve espaço de tempo.

Referências

BARROS, Maria Nazareth Alvim de. **As deusas, as bruxas e a igreja**: séculos de perseguição. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

FELINTO, Marilene. **Obsceno abandono**: amor e perda. Rio de janeiro: Record, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**: v. IV. Paris: Gallimard, 1994.

GAUDÊNCIO, Edmundo de Oliveira. Da fala do não-falo: desejo-palavra, silêncio-falta. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da (Org.). **Representações de gênero e de sexualidades**: inventários diversificados. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006, p. 111-117.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LEITE, Ivana Arruda. **Ao homem que não me quis**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

______. **Falo de mulher**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

______. **Histórias da mulher do fim do século**. São Paulo: Hackers Editores, 1997.

NOLASCO, Sócrates. **O primeiro sexo e outras mentiras sobre o segundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

PEIXOTO JR. Carlos Augusto. **Metamorfoses entre o sexual e o social**: uma leitura da teoria psicanalítica sobre a perversão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ROJAS, Enrique. **O homem moderno**: a luta contra o vazio. São Paulo: Mandarim, 1996.

ROMARIZ, Vera. **Amor aos cinqüenta**. Maceió: Edições Catavento, 2004.

ROSOLATO, Guy. Estudos das perversões sexuais a partir do fetichismo. In: CLAVREUL, Jean (org.). **O desejo e a perversão**. Campinas: Papirus, 1990.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. A moda e o negro nas sociedades ocidentais: por uma lógica positiva de construção e de aquisição de imaginários. In _______ (Org.). **Imaginários na cultura**. Campina Grande: EDUEP, 2005, p. 47-66.

Sexualidade e educação:
Itinerários de pesquisa

Luiz Pereira de Lima Júnior

O pensador francês, Michel Foucault, situou a sexualidade como um dispositivo de poder, em vigor na sociedade ocidental. Trata-se da delimitação de um campo de conhecimento, constituindo-se em um aparato discursivo de um regime de verdade.

Circunscrita no evolver das relações de poder-saber, a sexualidade materializa-se nas práticas sociais, educativas escolares e, particularmente, na educação sexual. Esta, por sua vez, assemelha-se a um labirinto, pois visa à contenção e à domesticação dos instintos.

Sob a égide desta perspectiva, cartografar-se-ão pistas[1] que visam a subsidiar a reflexão sobre a pesquisa em sexualidade e educação, pondo a nu seus discursos e práticas. Vislumbrar-se-ão as resistências ao instituído, ressaltando o acontecimento aleatório do sexo, como a via que conduzirá ao prazer: a supremacia dos instintos.

1 São itinerários percorridos ao longo dos meus estudos e pesquisas.

Sitiando

A vida é perpassada por um emaranhado de vivências. Mas, houve uma que despertou a minha atenção. Quando eu ingressara na Universidade, no curso de Psicologia, observei que o sexo era tratado como objeto de discussão científica.

Os nossos afetos, as nossas emoções e, sobretudo, o nosso sexo eram o principal alvo das diferentes disciplinas e práticas correntes da Universidade, não para ser vivido como vivíamos, mas para ser disciplinado e controlado. Essas questões me atordoavam; eu, porém, ainda tinha pouca clareza do que estava ocorrendo. Sabia que algo estranho acontecia!

Instigado pelo pensamento de Michel Foucault, li a *História da Sexualidade*, passando a compreender, um pouco melhor, as questões que circulavam em torno do sexo. Pude perceber, embrionariamente, a forma que todo aquele discurso veiculado na Universidade se referia: à sexualidade.[2]

Não havia, até então, vislumbrado a possibilidade de estudar questões a respeito do sexo. Considerei essa possibilidade (LIMA JÚNIOR, 2003) quando constatei o que estava sendo feito, nas escolas, a partir da prática da educação sexual – ES. Era através dela que a sexualidade se materializava e ditava os rumos que as crianças e os jovens deveriam seguir. A ES, segundo Lima Júnior (2004), é um *labirinto*, cuja performance é a contenção e a domesticação dos instintos. Essa prática, acoplada à prática escolar, disfarçava-se da grande fada madrinha que conduziria as pessoas nessa odisseia sexual das interdições. Porém, apesar de ela aproximar-se das crianças e dos jovens, muitos conseguiam escapar, pois se escondiam nos banheiros e aproveitavam o momento para uma sessão de masturbação, dentre outras práticas feitas às pressas, pois o general poderia descobri-los.

A referida possibilidade de estudo aguçou-se ainda mais, quando surgiram os designados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs[3] – no cenário pedagógico-educacional, que marcam o fim do século XX, com uma proposta de ES caçadora de desvios. A questão nevrálgica que se apresenta é a de inves-

2 Ela "[...] surgiu tardiamente, no início do século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. Ele assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere..." (FOUCAULT, 1984, p.9).

3 São referenciais curriculares em vigor no Brasil, a partir da década de 1990.

tir no detalhamento da perseguição, estancamento às forças da sexualidade, e pôr a nu suas práticas, seus discursos, poderes e saberes, considerando-se que eu e as demais pessoas fomos marcados por ela. Vislumbra-se *vontade de saber*, salientando as singularidades do Brasil.

Olhar o sexo sob o prisma investigativo conduziu-me a uma reflexão prioritária que, a rigor, revestiu-se de condição indispensável para uma tomada de decisão. Seria necessário eleger o sexo, esse fragmento de nós mesmos, prática inerente à vida e, singularmente, à vida animal, sobretudo daqueles designados de humanos, em tema de estudo? Apesar das idas e vindas, vislumbrei essa possibilidade que se tornou mais viável quando acoplo sexo e instinto.[4]

Ao trabalhar num eixo genealógico e arqueológico, em oposição ao projeto epistemológico ocidental, Foucault (1988) situou a sexualidade sob um prisma inusitado. Ela é analisada como uma área de conhecimento, fato que a colocou como objeto.

Ao longo dos séculos XIX e XX, proliferam discursos sobre o sexo, reinscrevendo as relações de poder-saber sob um novo patamar. O poder é exercido ou praticado em vez de ser possuído. Ele não é apropriado como a riqueza, pois é exercido em rede e todos os indivíduos são centros transmissores. Seu encaminhamento teve como meta o *como*, em detrimento do *quê*, ou *quem*, ao abordar o poder. A análise centrou-se em questões referentes à forma *como* ocorrem as relações de saber-poder em espaços singulares, no formato das diferentes práticas sociais. No bojo das condições práticas, encontram-se as potencialidades da produção do sujeito com ênfase na *experiência de si*.

Nos vastos espaços percorridos pela analítica, fazem-se presentes imagens da sexualidade. A partir dela, mostrou-se que, ao invés de reprimir o sexo – postura que reitera o aumento da força de trabalho, a partir da contenção do prazer –, como usualmente se concebia nas práticas burguesas, afrouxaram-se as teias discursivas sobre ele. Ao rebelar-se contra os discursos instituídos sobre as práticas sexuais, concebidos sob a tutela da repressão, Foucault fez um movimento contrário. A essa modalidade de compreensão, fundada sob a égide da verdade absoluta, ele a cunhou de *hipótese repressiva*.

---

4 A díade sexo/instinto encontrou em Max Stirner – nascido em Bayreuth, em 1806 – o seu furor. Este filósofo único apontou a possibilidade de nos livrarmos do Estado e de quaisquer amarras. Ao referendar a supremacia dos instintos, abriu espaços para nos transformarmos em pessoas livres, inclusive do absoluto liberdade. Instigado, também, por este pensador, encontrei forças para estudar o sexo (STIRNER, 1976; 1979).

A aludida forma de compreensão foi revista, à medida que ele procurou minar os discursos de verdade que estão na base dos conhecimentos e práticas, salientando que eles são efêmeros. Rever as usuais modalidades de visões sobre o sexo apoia-se à mera contestação. O Ocidente e, particularmente, a sociedade moderna, utilizaram-se desse discurso para perpetuar suas práticas de transgressão, de liberação sexual. Além desses, acrescenta-se o viés mercantil, ao perceber-se que diferentes profissionais se encarregam da captura do discurso sobre o sexo, sobre o que as pessoas fazem de suas vidas.

A hipótese repressiva é situada num patamar discursivo sobre o sexo, instigando as relações de poder-saber. Os diversificados campos disciplinares e as instituições exercem papel fundamental, uma vez que não objetivam reprimir ou proibir o sexo, mas controlar o indivíduo e a população. As sexualidades são construídas no evolver das práticas sociais.

Considera Foucault (1979, p. 243-244; 1988, p. 75) a sexualidade como um *dispositivo*[5] de poder, tendo como premissa geral a emergência do dispositivo de sexualidade em vigor na sociedade ocidental, estabelecendo relações entre a produção de saberes, a produção de verdade, as práticas sociais e os modos de exercício de poder. Todo este arsenal tinha como objetivo o de produzir um sujeito de sexualidade, cuja conduta seria normalizada, o seu corpo *politicamente dócil* e *economicamente útil*. Produz-se um sujeito moldado para conviver sob os ditames da sociedade disciplinar.

A sexualidade é concebida como um campo de conhecimento que foi delimitado e acenou no século XVIII, ou seja, é um dispositivo de poder. Ela é um elemento discursivo de um regime de verdade. Mostra Foucault (1979, p. 258-259) que o sexo se converteu num *objeto histórico* e que foi encampado pelo dispositivo de sexualidade. “Existe uma sexualidade depois do século XVIII, um sexo depois do século XIX. Antes, sem dúvida existia a carne.” O sexo no século XVIII, com base em Foucault (1988, p. 27-28), é visto como questão de polícia: “Polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição.”

---

5 É “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1979, p. 243-244).

Diz, ainda, Foucault (1988, p. 9) que, até os primeiros momentos do século XVIII, as práticas ainda eram movidas por expressões francas. O *segredo* não fazia parte de suas vivências, pois as palavras fluíam livremente e o diferente era aceito com tolerância. As normas eram mais flexíveis, em função do que ocorreria no século XIX. Muitos atributos das práticas sexuais eram visíveis, por exemplo, na Escultura, na Literatura, além de outras artes.

A percepção que ele teve da sociedade, especificamente quanto à sexualidade, salienta que ela é o espaço reservado para a *produção de verdade*. A *verdade profunda é lida e dita*. A verdade das pessoas passa pelo conhecimento de sua sexualidade. Esta, para Foucault (1979, p. 229-236), "não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo, mas é, sem dúvida, através dela que se exerce." Ele busca as condições de possibilidades, que determinam, nas sociedades, o acoplamento do sexo à procura da verdade.

A partir do século XVIII, a antiga técnica de confissão das instituições cristãs abre espaço para uma confissão de técnicas refinadas. A base para a formação da sexualidade é a das práticas da penitência, do exame de consciência e da direção espiritual, tendo nos confessionários, o *locus* adequado para a produção da verdade sobre o sexo: ali a verdade sexual era ouvida, revelada. Essa vontade de ouvir a verdade sobre o sexo perdura até os dias atuais, inclusive no Brasil, e foi mapeada pelas técnicas de escuta que foram assumindo um novo formato. De acordo com Foucault (1979, p. 263), ocorrem com frequência, no Ocidente, os processos que visam à regulamentação da confissão sexual, da sexualidade e dos prazeres sexuais. Esses procedimentos passaram por processos de transformação, sendo refinados, aprimorados, adaptados às novas demandas sociais e profissionais, pois "[...] aparecem técnicas médicas brutais, do tipo: ande, conte-nos sua história, conte-a por escrito."

Sexualidade atrela-se aos discursos das ciências da vida e da sociedade, servindo de referencial para legitimá-la. Perpassa as práticas, embora não consiga detê-las, pois o sexo é fluxo instintivo.

As práticas com que puseram a nu a sexualidade e a alusão às trilhas que percorreu apontam arquiteturas discursivas. Com relação aos processos desencadeados ao longo dos séculos XIX e XX, Foucault (1988, p. 37-38) questiona: esta mira ao redor da sexualidade não serviu para "[...] proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora?".

O referido questionamento alude às mudanças que perpassaram as práticas sociais-sexuais e, concomitantemente, a sexualidade. Muitas apontadas como libertadoras constituíram-se em movimentos de libertação. Isto se aplica ao Brasil, pois carrega as marcas do Cristianismo imbuído de Humanismo, ao assolar os povos latino-americanos, uma vez que as igrejas cristãs o fizeram. A maior expressão disto é a designada Teologia da Libertação, que visa a refletir sobre as diferentes formas de opressão a que vêm submetendo-se os povos latino-americanos, basicamente nos contornos da libertação.

As aludidas considerações salientaram que o sexo é disciplinado e controlado, não apenas pelas instâncias que exercem um controle externo, mas também pelas pessoas, seus comportamentos, gestos, olhares: tudo o que as perfaz como produção desejante. Estão atentas às relações que as circundam, inclusive a si próprias. As pessoas viajam nas ondas da sexualidade, mas também existem aquelas que, mesmo estando sob as suas garras, conseguem escapar e procuram espaços desconhecidos, nômades.

Nos recônditos da escola, crianças de 1ª. à 4ª. série fazem dela um palco erótico. Um menino de 12 anos e uma menina de nove estavam nos fundos do pátio, quando a vice-diretora viu que "[...] o menino estava se beijando com a menina." Só que eram três, ou seja, para "[...] um ficar de vigia e os outros dois poderem namorar. Era uma menina de onze anos que observava se viria alguém."[6]

Fluxos

A sexualidade, portanto, não é uma característica inerente às pessoas, pois Foucault (1979, p. 244; 1988, p. 75) diz que sua ação ocorre em função das modalidades de classificações que se produzem nas práticas sociais. Quando se demarcam espaços de *correlações de forças* para a sexualidade, esta funcionará como produto desses espaços de poder-saber. Fabricam-se *sujeitos sexuais*, uma vez que eles colocam no sexo *segredos e verdades*. A possibilidade do prazer é um acontecimento crucial em nossas vidas, embora se perceba que ele não vem apenas do sexo, mas de uma variedade de fontes que emanam do corpo.

6 Entrevista em 11/01/2003, com a Psicóloga/vice-diretora, Maria de Fátima de O. Neves, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Analice Caldas, em João Pessoa/Paraíba.

O prazer é flutuante, não apenas localizado num espaço ou lugar específicos, mas numa multiplicidade de espaços e lugares que têm como base o fluxo dos instintos. O prazer é sentimento. Ele é coisa ou pessoa.

As pessoas estão aprisionadas à sexualidade, pois o prazer e o desejo são, parcialmente, sufocados. Ela serve de referencial de elaboração dos comportamentos, pois para Foucault (1988, p.75), deve-se *dizer a verdade* acerca de nós mesmos e dos outros, singularmente através da sexualidade. Dizer a verdade é dizer que a *verdade mais profunda* está calcada no discurso e nas práticas discursivas da sexualidade.

Sob esta perspectiva, constrói-se um *assujeitamento*, de acordo com Branco (2000, p. 326), em vez de *sujeitamento*. Referendando Foucault, ele mostra que diz respeito a uma forma para realizar o *controle da subjetividade* passando pela *constituição mesma da individualidade*, isto é, da constituição de uma subjetividade *dobrada sobre si e cindida dos outros*. Os sujeitos são levados a perceber a sexualidade como um traço natural, à medida que se realiza uma *subjetividade assujeitada* e se identifica com comportamentos e valores introjetados pelas relações, procedimentos e técnicas do poder. Estes mesmos sujeitos, múltiplos, ou seja, uma multiplicidade que tem como sede o corpo, que é o andaime de uma variedade de almas, rebelar-se-ão contra o instituído, com vistas ao desejo. O desejo, para Deleuze e Guattari ([ca. 2000], p.31,33), é produção. Ele *produz real*.

A sexualidade pode ser vista como uma *questão de economia*, ou seja, ela não é uma *determinação molar*, mas uma *subdeterminação molecular* funcionando nos campos sociais e familiares, e delineando o *campo de presença* e de *produção do desejo*. O desejo é afeto. Não é subjetividade. Ele é *hecceidade*. É *acontecimento* e não coisas ou pessoas.

Este emaranhado de reflexões remeteu-me à questão da tão propagada ES. Uma prática social, educativa intencional que põe em funcionamento a sexualidade e comumente tomada como panacéia. Educar o sexo de que sujeito? Daquele com características universais, adequado a demandas impostas pelas práticas familiares, religiosas, educativas, penais, científicas. A ES é mais uma das práticas (FOUCAULT, 1988, p. 55) utilizadas na relação básica com as *formas de manipulação* e *jogos de verdade* (FOUCAULT, 1984, p.12) sobre o sexo, visando a mascará-lo. É a partir dos comportamentos das pessoas, mais precisamente nos seus corpos, assim como nos seus gestos, olhares, atitudes, enfim,

numa multiplicidade de afetos e de comportamentos, que se detectam as marcas da sexualidade e, concomitantemente, a presença da ES.

A sexualidade materializa-se na ES e, singularmente, no espaço dos PCNs, pois a partir deles, a ação da sexualidade aguça-se de forma exacerbada, constituindo-se num acontecimento crucial que caracterizou o fim do século XX. A ES – espelho da sexualidade no interior da educação e da escola – é apenas uma nomenclatura que se faz existir através dos diferentes profissionais e demais pessoas que dela se encarregam, assumindo o formato de uma prática. No entanto, os que a ela se assujeitam podem criar rupturas ao perceber a velocidade com que ela atinge suas vidas. Criarão espaços permeados pelo prazer, pelo desejo e pelos instintos, através de criações de novas práticas afetivas e sexuais que os façam ressurgir do provisório anonimato. O Estado, a educação e a escola auxiliam, em menor escala, no desenvolvimento da pauta da ES, pois lançam mão dela para disciplinar e controlar a sexualidade em função de seus interesses, como, por exemplo, com a criação dos PCNs. As pessoas que perfazem o cenário educacional e escolar, como professores, técnicos em educação, pessoas no cotidiano, encarregar-se-ão da operacionalização da ES e dos PCNs, onde o Estado aparece de forma secundária.

Entretanto, a transformação do sexo em discurso não inviabiliza a existência de iniciativas que emanam de diferentes lugares e que se voltam contra a empreitada da sexualidade. Mesmo que as pessoas agonizem, sempre mirarão os instintos: a própria vida. Refutar-se-ia, na percepção de Giacóia Júnior (1997, p. 13-14), a *moral cristã*, e superar-se-ia o platonismo que lhe serve de sustentáculo, onde "[...] o Cristianismo representa uma variante e uma extensão." Isso remete à construção de novos referenciais de vida e de comportamentos, não apenas sexuais, pois através das resistências ao instituído, as pessoas são capazes de dar vazão aos instintos, fazendo valer o acontecimento aleatório do sexo.

A questão do sexo vincula-se, de um lado, à questão da sua interdição. Foucault (1998, p. 9) mostra que dentre os *procedimentos de exclusão*, a *interdição* é o *mais evidente e familiar*, que priva a fala das pessoas em determinadas situações. Pode-se dizer que *o controle*, *a seleção*, *a organização*, *a redistribuição da produção do discurso,* nas sociedades, são controladas por mecanismos que visam a arrolar poderes e perigos, dominando o curso aleatório das circunstâncias. Em diferentes espaços sociais, como, por exemplo, no ocidental, surgem os referidos procedimentos, dentre as quais, a sexualidade é uma das mais

enfatizadas. De outro lado, a interdição conduz resistências, pois as pessoas contrariam as normas de disciplinarização e de controle do sexo, podendo levá-los ao seu acontecimento, fazendo prevalecer os instintos.

Salientando a *constância dos instintos*, Foucault (1979, p. 27) coloca, de um lado, que eles estão em todos os lugares, hoje e sempre. De outro lado, ressalta que o *saber histórico* comumente o pulveriza, apontando suas forças e suas fraquezas, podendo levá-lo à sua *destruição*. Apenas o corpo conhece as diferentes faces dos instintos, o que lhes confere fugir da História.

Isso revela um certo fascínio, à medida que o *interdito* introduz a *transgressão*: o fluir do sexo. Bataille (1987, p. 35-37-64) ressalta que, se pararmos para observar o interdito, se nos submetermos a ele, não teremos mais consciência dele, mas, na ocasião da transgressão, sentimos a angústia que caracteriza o interdito. Apesar da presença do interdito vislumbra-se a transgressão, pois existe na natureza e no homem um movimento que extrapola os limites, sendo reduzido *parcialmente*. "O interdito e a transgressão respondem a esses dois movimentos contraditórios: o interdito intimida, mas a fascinação introduz a transgressão."

Passar-se-á em revista, na visão de Lima Júnior (2003), a forma como se gesta a sexualidade, apontando práticas, pistas, das formas como o sexo acontece aleatoriamente, embora sinalizando os processos que o interditam, ambos marcados por contingências históricas. A análise da sexualidade requer, tal como sugere Foucault (1984, p.10), que se disponha de instrumentos capazes de analisar os seus três eixos constitutivos: "[...] a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e a forma pela qual os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade[...]".

Os aludidos processos fazem-se presentes, especificamente, às práticas sociais, educativas escolares. Destacar-se-ão os que transformam o sexo em discurso na educação, através da ES, e que desencadeiam uma intervenção sobre os indivíduos. Faz-se mister refletir acerca da ES, não apenas em função das origens únicas da prática dos processos por ela desencadeados, e sua vinculação à sexualidade, mas observar os acontecimentos numa situação histórica.

Apreender-se-ão as formas de disciplinarização e controle da sexualidade, sobretudo com a criação dos PCNs (BRASIL, 1997) que veiculam a ES. Esses acontecimentos situam-se nas relações que oscilam entre os resquícios da disciplina

(FOUCAULT, 1979; 1987) e a ingerência do controle (DELEUZE, 1992), principalmente em tempos de maiores preocupações com as doenças sexualmente transmissíveis – DSTs –, particularmente, a Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida – AIDS ou SIDA –, e a de uma sexualidade que começa a se circunscrever sob um novo formato. É a transformação dos dispositivos de disciplina e de controle, no quadro da educação e, singularmente, na ES e nos PCNs. A análise desses acontecimentos voltar-se-á para lugar-lugares, onde a sexualidade inscreve-se noutros espaços, como, por exemplo, no ciberespaço.[7] Tudo isto possibilita uma cartografia das novas imagens e práticas do final de milênio.

Salientar-se-ão as imagens que constituem a sexualidade neste novo mundo, o ciberespaço observando a emergência das formas de disciplina e de controle que se formam nesta realidade embrionária. Poder-se-ia dizer que os processos de interdição do sexo não ocupariam lugar de destaque no referido mundo, percebendo-se o fluxo de informações que este veicula. Este novo mundo veicula práticas que podem desvirtuar a vivência do sexo, pois lá estão legitimadas as forças da atual produção tecnológica que cria imagens da sexualidade, conduzindo as pessoas a parcelas ínfimas de prazer. Mas percebem-se os instintos nesse cenário, não apenas em função das formas de afeto que se formam, mas da própria necessidade que as pessoas têm de uma vivência mais prática, quando constroem imagens mediante contato face-a-face, corpo-a-corpo.

As preocupações com os rumos da sexualidade remetem à necessidade de discipliná-la, controlá-la e incitá-la, (re) direcionando as ações das pessoas na vida. O que interessa é (re) ordenar a sexualidade nas atuais circunstâncias que, dentre outros acontecimentos, conta com um quadro exacerbado de DSTs, destacando-se a AIDS, e os novos dispositivos de sexualidade que se inscrevem no ciberespaço. A disciplina e o controle da sexualidade não ocorrem apenas em função da AIDS, que geralmente é tomada como bode expiatório, uma vez que a discursividade arrolada para este mister atende, também, a interesses diversificados. Ocorre, especialmente, em função dos discursos que giram em torno da temática educação-prevenção. Sexo e peste perpassam as relações da sexualidade e a epidemia AIDS passa a ser a encarnação da peste.

O século XX e a criação do novo milênio aguçam esses discursos de controle, embora ainda existam mais do que resquícios da disciplina nas práticas

7 Termo cunhado pelo autor de ficção científica, William Gibson, no romance Neuromancer, em 1984, que designa a realidade imaginária compartilhada das redes de computadores.

sociais. A partir desse cenário, busca-se delinear os acontecimentos, observando-se que eles intervêm num dos processos singulares da vida: o sexo. As pessoas são tolhidas em suas necessidades genuínas, mas resistem às imposições a partir de uma correlação de forças. Percebe-se uma *tecnologia do sexo* (FOUCAULT, 1988, p. 110) e não meramente uma proibição. Isso leva a repensar as especificidades da sexualidade, não apenas reconhecendo-se a interdição do sexo, mas indo além desta e voltando-se para a análise da *vontade de saber* (FOUCAULT, 1988, p. 17) sobre ele, num momento específico da vida – risco de extinção –, do Brasil, e das trilhas que a sexualidade percorrerá.

Analisar a sexualidade sob esta perspectiva é mostrar como se constroem, no Brasil atual, novos edifícios discursivos que emanam de diferentes lugares. Dentre eles, cita-se a ES, atualmente levada a cabo pelos PCNs. A ES contida nos PCNs veicula acontecimentos de interdição, tais como: sobressalência da heterossexualidade em detrimento da homossexualidade,[8] e outras formas de vivência da sexualidade; exacerbação do domínio da constelação familiar; priorização da moral e do ideário cristão, dentre outros.

A premissa de que o sexo acontece aleatoriamente e se sobrepõe à sua interdição, assumindo singularidades instintivas, introduz possibilidades de seu acontecimento.

Sob essa ótica, um grito de prazer ao sul do equador, envolto na temperatura tropicaliente, de índios, negros e homens que gostavam de outros homens, denotava acontecimentos que contrariavam o instituído. A esses *anticristos* (NIETZSCHE, 2000a, p. 22), aqueles que de fato conheciam, até certo ponto, o prazer, eram aplicadas sanções, rituais de confissão e de confinamento, para que se pudessem eximir da culpa (NIETZSCHE, 1998, p. 59) e retornar ao estatuto de cristãos, desprovidos de prazer. Nesse campo, o cristianismo parte do pressuposto de que para alguém ser feliz, é necessário viver uma vida virtuosa. Ele é o propagador dos discursos da moral. A moral, segundo Nietzsche (2000b, p.93), refere-se a uma perda do equilíbrio, a tudo quanto é oposto aos instintos sexuais: *desmazelo de si mesmo*, renunciar a si próprio.

Permeada por discussões oriundas de diferentes práticas discursivas, assim como de discursos institucionais, a sexualidade é coberta pelo véu da disciplina.

---

8 De forma inversa à categoria homossexual, prefiro falar de relações que acontecem entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, àquelas que ocorrem entre um homem e um outro homem, entre uma mulher e uma outra mulher: eróticas.

Embora a sexualidade tenha como principal aliado o campo médico, as ciências naturais, ela não é produto específico de um único campo disciplinar, mas é o efeito de uma sobreposição de formações diversificadas, como a Medicina, a Psiquiatria, a Psicologia, a Sociologia, a Educação. Contudo, percebe-se que o discurso psiquiátrico assume um papel preponderante nesse contexto, pois veicula o poder médico com a sua aliança com os dispositivos legais. No entanto, Foucault (1997) elaborou uma argumentação, não apenas em torno do discurso psiquiátrico, mas do que lhe é *anterior e exterior*. Ele objetivava, no dizer de Machado (1981, p.58), o estabelecimento das *condições históricas* que podem possibilitar a emergência *dos discursos e das práticas* que se referem ao *louco* que é concebido como *doente mental*.

A partir da ótica disciplinar, esboçada anteriormente e situada mais cabalmente no interior da Educação, percebe-se a construção de novos comportamentos sexuais. Longe de se ter sua manifestação reprimida, nunca se falou tanto em sexo, seja no divã, seja na sociedade burguesa ou nas rodas sociais, a partir do século XIX, o que denota cabalmente a ação da sexualidade. O sexo e a sua interdição serão o alvo do Estado brasileiro, sobretudo, na década de 1920, cerceando quaisquer tentativas de ES que não tivessem fins higienistas, fundados na lógica da procriação, do permissível. A moral cristã perpassava a vida das pessoas que tinham suas práticas e seus comportamentos sexuais interditados, traçando-lhes rumos alheios aos seus anseios. Os discursos institucionais localizavam-se nos pontos mais específicos que comporiam o arsenal de poder-saber, veiculados pelo Estado e pela Educação. O Estado até vislumbrava a ES, mas a partir de uma pauta que lhe interessasse: a procriação; ao mesmo tempo, os contrários a essa prática eram interditados.

Participar de uma suposta *revolução sexual* – o sexo não é totalmente condenável, mas conta com limitações –, ou seja, de algumas alterações na dinâmica dos comportamentos sexuais, que se iniciou mais nitidamente na década de 1960, sob o slogan *paz e amor*, não quer dizer que os mecanismos de disciplinarização e de controle da sexualidade não se perpetuem. Eles traduzem uma confluente e antitética compreensão do sexo: da libertação, da liberação, da recente busca do prazer sem culpa e da visão desprestigiadora da vivência do sexo de origem judaico-cristã. Quanto à libertação, observa-se que esta conduz a outro assujeitamento – liberta-se de alguém e serve-se a outro –, ao novo soberano, ao novo colonizado, ao passo que a liberação – instaurando o

governo de si próprio –, ocorre através de relações horizontais, entre amigos, com práticas diversificadas: sexuais.

Vale salientar que a preocupação não reside apenas em saber como o sexo passou a ser reprimido, mas, sobretudo, como ele veio a se constituir em *matéria de reflexão moral*. Buscar-se-ão, desta forma, novas formas de vida, em estreita relação com uma *ética*, uma *estética da existência*. O conhecimento é algo vulnerável; é uma das vias para que ocorram as relações de possibilidade entre o homem e o mundo, pode ser efetivada pela estética. Vislumbram-se formas de pensamentos, devires, interconectados ao plano de imanência, isto é, a chance de pensar o impossível, de pensar o impensável.

O controle, atualmente, de acordo com Passetti (1999, p.56,58), não age apenas sobre o corpo, mas destina-se a todo o Planeta. Existem contraposições e relacionamentos entre a *biopolítica da população* – era do corpo-espécie – e, a *ecopolítica planetária* – era do corpo-planeta. Transita-se do espaço disciplinar para o espaço sem lugar.

Debruçar-me-ei sobre uma constante busca de punições, castigos e liberdades (FOUCAULT, 1979), voltando-se contra os princípios normalizadores que encontram sustentáculo desde o século XIX, momento em que a burguesia estava forjando seus mecanismos, o seu projeto disciplinar. Procurarei minar os discursos institucionais, ressaltando a presença de uma variedade de sujeitos tentando libertar-se de soberanias, centralidades, objetividades, de lugares a serem ocupados.

Rever este cenário, a partir de novas clivagens, propiciará a compreensão e a análise dos acontecimentos, a partir das singularidades que os constituem, em oposição à sua universalidade. É neste aspecto que emerge a postura do *intelectual específico* em detrimento do *universal*. Este intelectual específico deve apropriar-se do acontecimento, das coisas, das palavras, como produto de uma correlação de forças. Estas podem ser ativas – quando florescem a vida –, e reativas – quando introduzem a degenerescência –, cabendo ao referido intelectual revelar suas qualidades.

Ao falar dos *saberes locais*, em oposição aos *conteúdos do conhecimento teórico*, Foucault (1993, p.15-16) mostra que, no interior dos saberes rechaçados, encontra-se um *saber histórico das lutas*. A *memória dos enfrentamentos* sempre foi mantida à margem. Visar-se-á ao acoplamento dos conhecimentos eruditos e

das memórias locais, para que possa ser construído um saber das lutas travadas contra a sexualidade e, simultaneamente, contra a sua utilização nas questões cotidianas, observando-se como o sexo ocorre.

Sob a égide destes acontecimentos, percebe-se que a pesquisa sobre sexualidade e educação prioriza eixos balizadores em seu percurso. Eles, apesar de suas especificidades, são coexistentes, relacionam-se de forma flutuante, estabelecendo relações constantes com o evolver das práticas social-sexuais. Visualizam-se imagens surpreendentes, (re) criadas, continuamente, objetivando-se nas práticas social-sexuais, a partir do evolver da supremacia dos instintos. É neste cenário que estão os passageiros do futuro: pessoas que fogem e escapam ao instituído.

Os aludidos eixos, na análise de Lima Júnior (2003), são perpassados pela *tese* de que a sexualidade produz-se no bojo das práticas sociais, de formações discursivas e não-discursivas, desencadeando relações de poder-saber sobre o sexo. Normaliza-se e regulamenta-se a vida das pessoas, particularmente seus comportamentos sexuais, mediante a disciplina e o controle dos seus corpos e de suas almas. Salienta-se o acontecimento aleatório do sexo e, concomitantemente, a supremacia dos instintos, embora surjam interdições sexuais.

Ressalte-se, contudo, que a análise da sexualidade situa-se no âmbito das *práticas sociais* que, por sua vez, para Foucault (1999, p. 8), vincula-se à formação de *domínios de poder-saber*. Essas práticas, especificamente a sexual, mantêm estreitas relações com as diferentes formas de ser e de agir das pessoas, e não apenas com o Estado, com a educação e com a escola.

É adentrar-se na *zona cinza do não dito*.

Referências

BATAILLE, Georges. ***O erotismo.*** Tradução Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987. 260p.

BRANCO, Guilherme Castelo. Considerações sobre ética e política. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. 352p. Parte 2, p.179-217.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997. 126p. v.1. (Ensino fundamental/1ª. à 4ª. série).

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991. 195p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 232 p.

___. GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Joana M. Varela e Manuel Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvim, [ca. 2000]. 430p. (Peninsulares/especial, 41).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização Roberto Machado. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 7).

______ . **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 232 p. v. 2. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 15). Tradução de: Histoire de la sexualité 2: l'usage de plaisir.

______ . **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Pondé Vassalo. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 280p. Tradução de: Surveiller et punir.

______. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 152 p. v. 1. Tradução de: Histoire de la sexualité 1: la vonloté de savoir.

______ . **Genealogía del racismo**. Traducción Alfredo Tzveibel. Buenos Aires; Editorial Altamira; Montevideo; Editorial Nordan-Comunidad, 1993.

______. **História da loucura na idade clássica**. Tradução José Teixeira C. Netto. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 551p. Tradução de: Histoire de la folie à l'âge classique. Parte II: Médicos e doentes. p.297-338.

______ . **O nascimento da clínica**. Tradução Roberto Machado. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 241p. Tradução de: Naissance de la Clinique.

______ . **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de M. Machado e Eduardo J. Morais. 2.ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999. 158p. Tradução de: La verité et les formes juridiques.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Labirintos da alma**: Nietzsche e a autosupressão da moral. Campinas: UNICAMP, 1997. 188p. (Repertórios).

LIMA JÚNIOR, Luiz Pereira de. **O acontecimento aleatório do sexo**: cartografando a sexualidade na prática da educação sexual e no espaço dos parâmetros curriculares nacionais. 2003. 244p. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

______ . Trilhas da educação sexual. **Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 10, p. 25-34, jul.2003/jun., 2004.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981. 217p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 11).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.177 p. Tradução de: Zur genealogie der moral.

______ . **O anticristo**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2000a. 112 p. (A obra-prima de cada autor). Tradução de: Der antichrist.

______ . **Ecce homo**: como cheguei a ser o que sou. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2000b. 125p. (A obra-prima de cada autor).

PASSETTI, Edson. Sociedade de controle e abolição da pena. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, n.3, v.13, p. 56-66, jul./ set., 1999.

STIRNER, Max. **El único y su propriedad**. México: Juan Pablos, 1976. 498p.

______ O falso princípio da nossa educação. In: ________ **Textos dispersos.** Lisboa: Via, 1979. 151 p.p. 63-93.

Relações de gênero na perspectiva dos/as professores/as do ensino fundamental

Ellis Regina Ferreira dos Santos
Idalina Maria Freitas Lima Santiago

Este artigo apresenta dados que se constituem em considerações acerca da importância de se analisar as questões de gênero na dinâmica sócioeducacional do cotidiano escolar. Essas considerações vinculam-se às discussões apontadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que, ao enfocarem os *Temas Transversais*, destacam as questões voltadas para as relações de gênero no espaço escolar como sendo aspectos que contribuem para a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano.

Pensar a escola do século XXI, certamente, envolve a possibilidade de percebê-la a partir de um novo contexto educacional que parece despontar no horizonte dos desafios emergenciais da contemporaneidade, qual seja, a necessidade de se reelaborar o fazer pedagógico, agora, em uma perspectiva essencialmente de democracia, cidadania, solidariedade e compreensão do ser humano em sua totalidade.

Esse novo ponto de vista educacional pontua uma educação associada às questões sócioeconômicas, políticas e afetivas que movem as relações humanas. Educação esta que, por buscar perceber o ser humano na sua totalidade, pode

romper com as barreiras de uma educação racionalista que prioriza a mente (razão) em detrimento do corpo.

Dessa forma, espera-se que a escola do século XXI possa repensar a concepção de ser humano, de maneira a reconhecê-lo como um ser capaz de avaliar seus atos e transformar sua realidade. Santos (1999, p. 136) considera que "os novos conhecimentos científicos – humanos e tecnológicos – permitem analisar o atual contexto e identificar as novas necessidades educacionais. Nessa perspectiva, a escola, em sua função social, seus objetivos, suas estruturas e suas dinâmicas, pode e deve ser revista".

Rever as práticas educativas desenvolvidas, na escola, parece ser, então, a grande meta da contemporaneidade. Seria considerar que:

> Atualmente, o repensar educacional tem reforçado o fim último (ou primeiro) da escola que é promover a integração e o bem-estar do indivíduo e da coletividade, porém a partir de uma nova visão de homem e de mundo. Mais do que nunca necessitamos de mudanças no processo de ensinar e de aprender na escola (SANTOS, 1999, p. 136).

Nessa busca por um novo tipo de escola, destaca-se uma peculiar necessidade educacional, qual seja:

> Definir um projeto de qualidade que some às reivindicações específicas (quanto à política educacional que fomente melhores salários, condições de trabalho, elaboração de métodos pedagógicos etc.), o reconhecimento da importância da etnia, da geração e do gênero nas relações escolares e na construção do conhecimento (VIANNA, 1997, p. 119).

Com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001), se a escola a qual se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos educandos, é necessário que esta reconheça que desempenha um papel importante na educação para combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Nesse sentido, a escola deve desenvolver, também, uma ação educativa voltada para refletir em torno de discussões referentes à saúde e ao bem-estar do ser humano e às questões de gênero.

Implantar, no contexto escolar, esse olhar educacional, que pode reconhecer que a discussão sobre as relações de gênero contribui para que as pessoas

se descubram como sujeitos de suas vidas, abre espaço para se pontuar algumas reflexões sobre as relações de gênero, reflexões estas que vêm despontando como um caminho possível nessa busca do entendimento da totalidade do ser e como um fundamento para um novo fazer pedagógico.

As questões de gênero estão intrinsecamente ligadas ao movimento de mulheres, de forma tal que o conceito de gênero implica em uma tentativa de explicar muitos dos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, possibilitando uma compreensão de grande parte dos problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam no trabalho, na vida política, na sua vida sexual e reprodutiva na família, frente as mesmas questões já culturalmente asseguradas aos homens.

O conceito clássico de gênero baseia-se na articulação entre natureza e cultura, o que se convencionou chamar de sistema sexo/gênero, para o qual sexo explicita as diferenças entre macho e fêmea da espécie humana, no tocante aos aspectos físicos e biológicos de cada um; são aquelas diferenças que estão no corpo e que não mudam radicalmente, apenas se desenvolvem de acordo com as etapas da vida tanto da fêmea, quanto do macho. O gênero se refere às representações que são construídas pela sociedade a partir do que ela estabelece para as diferenças anatômico-fisiológicas, criando assim as ideias do que é ser homem e do que é ser mulher, do que é masculino e do que é feminino.

Segundo Barbieri (1993), os sistemas sexo/gênero podem ser definidos como:

> Os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução humana e, em geral, ao relacionamento entre as pessoas. [...] Os sistemas de sexo/gênero são, portanto, o objeto de estudo mais amplo que permite compreender e explicar a duo subordinação feminina-dominação masculina (BARBIERI, 1993, p. 4).

Conforme Villela e Barbosa (1996), um dos aspectos mais instigantes do conceito de gênero é sua dimensão relacional, muitas vezes esquecida em diferentes análises, ou de difícil operacionalização. Essas autoras consideram que embora parte desta limitação tenha suas raízes na emergência dos "Estudos de Gênero a partir do feminismo – com uma produção voltada predominantemente para a mulher – temos que admitir que a utilização do conceito numa

perspectiva unilateral introduz um viés que reduz de modo significativo sua força e originalidade" (VILLELA; BARBOSA, 1996, p. 190).

O conceito de gênero, conquanto tenha surgido das análises acerca de mulheres, refere-se, também, aos homens e implica relações que produzem uma distribuição desigual de autoridade, de poder e de prestígio entre as pessoas de acordo com seu sexo. Costa assegura que:

> As desigualdades não advêm do fato de termos nascido 'machos' ou 'fêmeas', mas sim das relações e dos papéis sociais e sexuais construídos social e culturalmente – o sexo não explica as relações de poder, de dominação e de exclusão às quais a mulher está subordinada. Sendo as relações entre homens e mulheres construídas socialmente e não determinadas pelo sexo, elas podem ser transformadas (COSTA, 2002, p. 4).

Louro (1997), também, pontua que o conceito de gênero é usado com forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Logo, ainda que os estudos continuem dando ênfase às análises sobre as mulheres, esses estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Dessa forma, busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da mulher ou do homem. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, faz com que aqueles/as que o empregam levem em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Conforme a referida autora, esta forma de conceituar gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Nota-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe que a constituem.

Scott (1995) define gênero a partir de uma conexão integral entre duas proposições, quais sejam: o gênero como sendo um elemento constitutivo de relações sociais que tem como base as diferenças percebidas entre os sexos, e gênero como sendo uma forma primária de dar significados às relações de poder.

O que se observa, conforme Scott (1995), é que ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. O uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Louro (1997), em uma leitura do pensamento de Scott (1995), observa que um fator interessante na sua argumentação é a ideia de que é preciso desconstruir o caráter permanente da ‘oposição binária’ masculino-feminino, ou seja, que “é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominção-submissão” (LOURO, 1997, p. 31). Para Scott (1995, p. 87), seria indispensável implodir esta lógica, pois “o desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na repressão binária do gênero”.

Um aspecto fundamental da discussão sobre as relações de gênero é que a mesma contribui para que as pessoas descubram-se como sujeitos de suas vidas a partir da ideia de que, ao mesmo tempo em que são socialmente determinadas, suas ações no mundo também interferem nesse mesmo contexto social, surgindo, dessa forma, a possibilidade da mudança e interrupção do processo de reprodução do que já existe.

Levando em consideração as reflexões apresentadas anteriormente, neste artigo, procura-se analisar o entendimento de professores/as da oitava série de uma escola pública e de uma escola particular da cidade de Campina Grande - PB, sobre as relações de gênero.

Caracteriza-se como sendo um estudo descritivo-analítico, tendo como amostra dez participantes, assim distribuídos: na escola pública foram entrevistados três professoras e dois professores; igualmente na escola particular foram entrevistados três professoras e dois professores. A não obtenção da paridade entre os gêneros para composição da amostra se deu em virtude de essas escolas apresentarem quantidades diferenciadas de professores/as, sendo, em ambas as escolas, maior a quantidade de professoras. Vale ressaltar que determinadas disciplinas apresentam mais de um/a professor/a, mas se estipulou como um dos critérios da pesquisa entrevistar um participante por disciplina,

atendendo a disponibilidade dos/as entrevistados/as em participar da pesquisa. Logo nos primeiros contatos estabelecidos, dispuseram-se mais professoras do que professores, acarretando que nem todas as disciplinas foram contempladas, engajando-se professores/as das disciplinas de Ciências, História, Geografia, Educação Física e Português.

O instrumento de coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas contendo perguntas abertas, as quais passaram antes pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética. As referidas entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), Triviños (1987) e Gil (1991).

Os dados coletados foram agrupados e organizados através de categorizações realizadas a partir da análise qualitativa do conteúdo apreendido no discurso dos sujeitos da pesquisa. Assim, destaca-se a categoria central 'relações de gênero', a qual se desdobra nas subcategorias: 'ser mulher'; 'ser homem'.

Através dos dados analisados, observou-se ser predominante a não-familiaridade dos/as entrevistados/as com o termo 'relações de gênero', caracterizada pela dificuldade em definir esta categoria e em contextualizá-la tomando por base as diferenças baseadas no sexo. Dentro deste contexto, os/as entrevistados/as mostraram a necessidade de serem auxiliados na compreensão do termo, de forma que somente depois desse auxílio é que conseguiram expressar seu entendimento sobre a questão.

Dos/as dez professores/as entrevistados/as, a metade (duas mulheres e três homens) confirmou essa não-familiaridade com o termo 'relações de gênero' e terminou por expressar: "Espécies diferentes? Não estou entendendo! O gênero?" (Entrevistada 01, escola pública, ciências). Ou ainda, "eu não entendo assim muito, esse termo não é muito familiar, pode ser que eu saiba, agora não é familiar este termo" (Entrevistado 03, escola particular, educação física). Como também, referente a essas pontuações, houve falas que relacionaram a não-familiaridade com o termo, considerando-o muito amplo, necessitando de uma maior especificidade dessa discussão, ou seja, "essa relação de gênero é no sentido amplo ou, vou ser sincero eu não entendo não. Eu queria que você me desse uma dica porque eu nunca tive conhecimento sobre esse tipo, sobre gêneros" (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Houve entendimentos que se voltaram para uma compreensão das relações de gênero associada ao que se problematiza nos Estudos de Gênero. Dessa forma, duas professoras e um professor, mesmo com dificuldades, conseguiram discorrer sobre a temática, de maneira que associaram a categoria 'relações de gênero' à definição de papéis masculinos e femininos, ou seja: "bom, as relações de gênero no meu entendimento dizem respeito às definições de papéis, no desenvolvimento de tarefas e responsabilidades que o homem tem que fazer e que a mulher tem que fazer" (Entrevistado 09, escola pública, geografia). Ou ainda: "Seria a relação entre homem e mulher no dia-a-dia, na convivência com, vamos dizer dentro da sociedade, onde a gente começa a ver a diferença entre o comportamento do homem e da mulher, isto no seu relacionamento, nas suas obrigações etc" (Entrevistada 05, escola particular, história);

> O que é gênero... Bem, o que eu entendo acerca de gêneros são exatamente comportamentos, a dualidade de comportamentos que poderia ser no caso o masculino e o feminino, a forma de cada um se conter. E como eu acho muito abrangente só gêneros, se você não especifica exatamente a linha que você deve seguir, porque aí a gente vai ter muita coisa de gênero que a gente poderia falar...Se você parte para a minha área aí vai ver, gêneros literários, gêneros textuais, então essa gama de gêneros, que eu acho que fosse mais orientado, mais limitado seria melhor da gente falar sobre gênero, o gênero eu acho vago (Entrevistada 02, escola particular, português).

Nesta fala, encontram-se traços de entendimento das relações de gênero que saem um pouco do senso comum, pois a entrevistada aponta uma definição de gênero que apresenta raízes no que a teoria acadêmica discute sobre o mesmo. É um entendimento mais voltado para uma concepção de que para homens e mulheres existem formas de comportamentos apropriados, quando a entrevistada 02 pontua gênero como a forma de cada um se conter, ela parece estabelecer uma relação com as compreensões fortemente ainda circulantes na sociedade de características ditas masculinas e ditas femininas, as quais determinam as regras de comportamentos sociais. Sua compreensão assenta-se na concepção clássica de relações de gênero que preconiza o dualismo entre o masculino e o feminino, não visibilizando a possibilidade de romper com o estabelecido e abrir-se para uma perspectiva que admite a ressignificação das relações entre homens e mulheres.

Os demais entendimentos expressos sobre essa categoria continuaram na perspectiva de proximidade com as noções teóricas de gênero, apontando aspectos essenciais de uma busca por igualdade de direitos e também indicando a mulher como mantenedora de comportamentos machistas. Porém, vale destacar que apenas as professoras fizeram referência a esses dois últimos aspectos, não tendo havido por parte dos professores, pelo menos a priori, uma preocupação com a luta por uma igualdade de direitos e, se não colocaram que a mulher apresenta comportamentos machistas, também não reconheceram, em sua fala, o homem como machista.

A partir das considerações apresentadas, ao expressarem seu entendimento sobre as categorias 'ser mulher', 'ser homem', os/as entrevistados/as referiram-se a noções vinculadas à discussão de gênero, sem, contudo, fazerem a correlação entre o que falavam e a teoria das relações de gênero. Seus discursos caminhavam para a definição de papéis estabelecidos para homem e mulher, abordando tanto a luta por direitos iguais quanto a manutenção de valores patriarcais.

Enfocando primeiramente o que é 'ser mulher', para os/as dez professores e professoras entrevistados/as, identificou-se, inicialmente, que, de forma igual, dois professores e duas professoras apresentaram entendimentos sobre a mulher associados à expressão de afetividade e maternidade. Ou seja, reproduziram, em suas falas, aspectos de um modelo tradicional que determina a mulher como sendo aquela que eminentemente nasceu para ser mãe, ter características afetivas e sensíveis, ser amorosa por natureza. Nos exemplos das falas que se seguem isto pode ser evidenciado:

> Mulher, não consigo definir o que é ser mulher. Mulher é fêmea, é feminino. Mulher no sentido da palavra assim seria o sentido mais ligado às questões maternas, harmônicas, é sensibilidade, alguma coisa nesse sentido, isso numa visão mais romântica; numa visão pura, numa visão crua, vamos dizer assim, mulher seria o sentido de gênero feminino (Entrevistada 10, escola particular, geografia).
>
> Ser mulher para mim é uma coisa muito importante, porque a mulher é mais que o homem em todos os sentidos, a mulher é bela, a mulher é meiga, a mulher é mãe, a mulher sabe educar mais que o homem, pra mim mulher é isso. (Entrevistado 03, escola particular, educação física).

A fala da entrevistada 10 apresenta a expressão de um pensamento que assume a dificuldade em definir o que é 'mulher', e quando, então, apresenta

o seu entendimento, ela evidencia a reprodução do estabelecido tradicionalmente para a mulher associando à maternidade, à sensibilidade, igualmente aos demais entrevistados/as analisados neste bloco, a exemplo do entrevistado 03, que condiciona a mulher aos atributos patriarcais de meiguice, beleza, maternidade.

Outro entendimento suscitado entre professores e professoras refere-se à caracterização da mulher como pessoa inserida na esfera pública, sem, contudo, descuidar-se das atividades domésticas. Nesse sentido, para dois professores e duas professoras, embora com algumas nuances, 'ser mulher' é ter um espaço na sociedade, ter ideais, ser uma profissional, mas também responder pelo lar, ser mãe. Pode-se esclarecer esse pensamento como estando baseado em uma visão de mulher que assume a dupla jornada de trabalho. A fala de um/a desses/as professores/as pode assim ser exemplificada:

> Pra mim ser mulher é antes de tudo ser digna, ser responsável, ser comprometida com a família, é ter suas idéias próprias e lutar por elas desde que não venha ferir ou maltratar outros, mas ela tem realmente que lutar por um ideal. Agora, pra mim, ainda na minha concepção, talvez defira um pouco das situações das mais jovens, eu ainda acho que a mulher tem que ser dona de casa, mãe, esposa, isso pra mim é fundamental, dentro de parâmetros que venham a corresponder exatamente à altura da mulher. Não é ser dona de casa que faz com que a mulher se isole do mundo, deixe de partilhar das coisas, sirva de escrava, vá servir somente a marido, filhos, pelo menos em minha casa tudo é partilhado (Entrevistada 02, escola particular, português).

Essa fala traz em seu conteúdo aspectos que predominam nas falas dos/as outros/as três participantes que é navegar entre o estabelecido tradicionalmente para mulher e a ressignificação desse estabelecido na medida em que visibiliza a mulher lutando por ideais para além da função de mãe e esposa. Entretanto, há um ponto de reflexão a mais que caracteriza a fala da entrevistada 02, qual seja: ela sugere uma comparação da sua forma de pensar sobre o que é ser mulher com a forma de se pensar essa mulher através do olhar da juventude feminina sinalizando diferenças de opiniões. Isto por quê? Pode-se inferir que a referida professora não apenas retrata concepções tradicionais comuns a muitas mulheres da sua época, como ela é fruto de um período em que essas convicções eram mais fortes, mas foram com o tempo ressignificadas e, para essa entrevistada, o ideal é manter a dualidade de comportamentos, ou seja, a

mulher ser idealista e ser responsável pelo lar. Todavia, para essa professora, as mulheres mais jovens parecem pensar diferente, isso, possivelmente, porque estariam diretamente inseridas em uma realidade em que as discussões acerca da equidade de gênero são mais fortes na sociedade e essas jovens tornam-se não somente mais flexíveis às mudanças como exigem, com mais veemência, seus direitos. A fala a seguir é a que melhor expressa a perspectiva que entende a mulher como inserida na dupla jornada de trabalho:

> Ser mulher pra mim, na minha casa, é ser mãe, ser esposa, no caso da minha mulher ela trabalha dois expedientes e meio por dia e ocupa o seu espaço numa coordenação como qualquer outra pessoa do sexo masculino ocuparia. Então, eu repito, ela tem o seu espaço garantido. Por ela ser mulher, ela não leva desvantagem em relação à concorrência com o sexo masculino não (Entrevistado 7, escola particular, ciências).

O que predomina no depoimento acima é a perspectiva que considera, por um lado, a equidade das mulheres em relação aos homens, no referente aos postos de trabalho e, por outro, a permanência da visão essencialista que aloca a mulher à condição de mãe e esposa.

Dentro da categoria 'ser mulher', o último aspecto abordado refere-se à luta por igualdade de direitos, um entendimento que foi expresso por duas professoras, não havendo por parte dos professores uma referência a esse aspecto, observação esta que se completa com a realidade captada na discussão sobre a categoria 'relações de gênero', quando os professores buscaram elaborar um entendimento sobre a mesma não fazendo referência à questão da luta por igualdade de direitos por parte das mulheres.

Agora, fazendo uma análise do entendimento dos/as entrevistados/as acerca do que seja 'homem', percebeu-se que para metade dos/as participantes (três professoras e dois professores) destacou-se a ideia de que 'ser homem' representa ser igual à mulher, ou seja, partilhar tarefas, ser batalhador. Citam-se dois destes depoimentos:

> Ser homem é antes de tudo, como a mulher, ser digno, ser responsável, é ter aspirações, é lutar por elas, é ser cavalheiro, é saber, como a mulher, também reconhecer defeitos, viver uma vida partilhada, preocupar-se com o outro. Eu acho que ser homem é acima de tudo isso, é ser um camarada compreensivo, agora batalhador, ele tem que batalhar (Entrevistada 02, escola particular, português).

> Hoje, o homem e a mulher os seus direitos são iguais. Que antes o homem tinha mais direitos, mas agora com a nova Constituição os direitos do homem e da mulher são iguais, embora que as mulheres não tinham muito, não se destacavam em empregos e agora a mulher, a cada dia, está encontrando o seu espaço e tá quase igual na competição com o homem (Entrevistado 08, escola pública, educação física).

Se na categoria 'ser mulher' houve entendimentos que se situaram entre a reprodução de comportamentos tradicionais e a ressignificação dessa esfera tradicional, de forma análoga aconteceu com esse primeiro entendimento apresentado na categoria 'ser homem'. Em uma perspectiva de visão tradicional do masculino, o homem deve ser cavalheiro, batalhador e na ressignificação dessas características, ele deve viver uma vida partilhada com a mulher. O entrevistado 08 vai mais além dessas ponderações e, de forma um pouco mais aberta, pontua a situação da mulher na sociedade hoje, remetendo-se pela primeira vez, através de uma voz masculina, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, fazendo referência às dificuldades de reconhecimento que a mulher vem enfrentando no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com os resultados, para três professoras, 'ser homem' está associado à prepotência e ao machismo. Cita-se como exemplo a fala de uma das entrevistadas:

> [...] o homem seria o que, seria o forte, a segurança, o provedor, bom, isso segundo assim aquela visão que a gente tem de <u>construção</u>, até por conta da sociedade que a gente vive, sociedade altamente machista em que o homem não chora, coisa desse tipo, seria assim, o ser homem (Entrevistada10, escola particular, geografia) (grifo das autoras).

Em relação ao depoimento da entrevistada 10, há a presença de uma consciência da mesma de que essas características ditas masculinas são socialmente construídas. Logo, nota-se, no conteúdo dessa fala, sua vinculação, mesmo que discreta, com a concepção de gênero enquanto construção social, concepção esta que, ao priorizar o enfoque social das distinções baseadas no sexo, não pretende negar "que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas" (LOURO, 1997, p. 22). Em suma, essas três entrevistadas concebem o homem através do viés que os

qualifica como machistas, mandões, estabelecendo uma crítica contundente à cultura patriarcal.

Em contraponto à visão anteriormente apresentada pelas professoras, dois professores não se assumiram como machistas, nem fizeram referência a comportamentos assentados na cultura patriarcal. Mas, eles reforçaram esse machismo através do entendimento de homem como detentor de mais responsabilidades, conforme expressa a fala a seguir:

> Ser homem, não me acho machista na questão de entender homem como superior à mulher. Sou homem e em relação a minha pessoa detentor de maiores responsabilidades, de ser cabeça da casa, de ter uma parte maior de cuidar do lar, de trabalhar, de incentivar, de apoiar (Entrevistado 09, escola pública, geografia).

Há, nessa fala, inicialmente, um processo de negação da postura machista, posto que o entrevistado justifica-se como não sendo superior à mulher, mas termina por reafirmar o modelo masculino patriarcal quando se coloca na posição de ser o chefe do lar.

Logo, nessa discussão das categorias 'ser mulher' e 'ser homem', é perceptível a existência de posicionamentos dos/as professores/as vinculados com as discussões pontuadas na teoria de gênero, não havendo, contudo, consciência de que estejam fazendo tal vinculação. Dessa forma, seria possível inferir que a discussão acadêmica do conceito de gênero não ocorre entre os/as entrevistados/as, mas há uma visão, em certo sentido, articulada com as prerrogativas do referido conceito na medida em que expressam as perspectivas relacionadas aos papéis e espaços que homens e mulheres ocupam na sociedade.

Ou seja, os/as entrevistados/as elaboram noções de gênero associadas às incorporações tradicionais e críticas de modelos de feminilidade e de masculinidade. Isso tem relação com o que Faria (1998, p. 27) coloca sobre definição de identidade de gênero como sendo "um juízo de auto-classificação como homem ou como mulher, com base naqueles aspectos que ao longo da história foram conformando culturalmente os modelos de homem e de mulher".

Louro (1997) considera que as identidades de gênero estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão construindo-se como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus

lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. "Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe" (LOURO, 1997, p. 28).

Quando se buscou realizar um estudo sobre as relações de gênero partindo de entendimento dos/as professores/as, não se podia deixar de estabelecer uma relação desse entendimento com a abordagem das questões de gênero na sala de aula. Sendo assim, dos/as dez entrevistados/as, apenas uma professora afirmou nunca ter abordado a temática em sala de aula, nem de forma planejada, nem a partir de questionamentos espontâneos dos/as alunos/as; os/as demais participantes (cinco professoras e quatro professores) afirmaram que a disciplina em si apresenta pouco espaço para a discussão específica deste conteúdo. Esses temas geralmente surgem espontaneamente e, nestas situações, são debatidos. Houve indicações de que, a partir de uma brincadeira, de uma frase, um texto, essas questões podem surgir e aí pode-se contextualizar historicamente a discussão, esclarecer dúvidas, ponderar com os/as estudantes temas como namoro, Aids, divisão de tarefas masculinas e femininas etc. Demonstrando essas análises, algumas falas podem ser expressas:

> Porque é assim, textos diretamente ligados para o assunto em si, não é muito comum. [...]. Esses assuntos em linhas gerais a gente sempre comenta. Eu acredito que a maioria dos professores faz isso, há uma necessidade (Entrevistado 8, escola pública, educação física).
>
> Olha, eu especificamente não trabalho com estes temas, mas sempre surge dentro da sala de aula alguma abordagem e a gente comenta. E a gente faz este levantamento, por exemplo, é muito comum um aluno chegar pra gente assim 'fulano ficou com fulano, ficou com cicrano, daí vai contando os ficas'. Aí a gente pra mostrar que aqueles ficas são lances que vão acontecendo e que não vai perturbar, não vai prejudicar a pessoa. Então a gente comenta sobre namoro, sobre o casamento, faz uma comparação entre os namoros antigos com os de hoje. [...]. Então sempre procuro mostrar a questão da valorização da mulher que a gente não pode perder. Essa questão de se valorizar. Só tenho valor, se me der o valor (Entrevistada 5, escola particular, história).

Estas falas afirmam a necessidade das questões de gênero e de sexualidade serem trabalhadas em sala de aula, sendo que a fala da entrevistada 05

contextualiza melhor essa necessidade a partir da apresentação de exemplos de situações colocadas pelos/as alunos/as que suscitam discussões dentro do contexto escolar. O conteúdo da fala evidencia, embora de forma discreta, os posicionamentos da entrevistada mediante essas situações e denota que ela assume o papel de esclarecer as dúvidas do alunado. Vale ressaltar que a entrevistada apresenta, para as situações exemplificadas, uma visão que contém uma perspectiva tradicional relacionada aos aspectos da sexualidade e da própria questão de gênero, com base na incorporação de padrões hegemônicos de comportamentos masculinos e femininos. E o que fica como questionamentos são: como esse esclarecimento chega até o alunado? Há possibilidades de minimizar situações de preconceito, por exemplo, quando os/as professores/as ainda não apresentam sinais mais consistentes de mudança de mentalidade sobre os temas aqui discutidos?

Mediante essas considerações, parece inevitável tecer ponderações sobre a raiz desse despreparo dos/as professores/as que deve ser visto pelo menos, a priori, pelos seguintes ângulos: a incompatibilidade gerada no fazer profissional a partir de uma exigência cada vez mais crescente do/a professor/a trabalhar o/a aluno/a para saber conviver com a diversidade; a própria escola não apresentar um currículo que dê suporte a essa demanda; e também a ausência de capacitações relacionadas aos temas ‘gênero e sexualidade’. Então, fica a questão: como o/a professor/a pode vir a sentir-se preparado/a para lidar, de fato, com questões como estas? Porém, não se pode isentá-lo/a da responsabilidade que ele/a também tem de buscar os meios que lhe são possíveis para esse preparo. Logo, certamente um primeiro passo seria reavaliar o seu entendimento sobre as relações de gênero, em uma perspectiva de adotar posicionamentos menos rígidos sobre essas questões.

Assim, o que se buscou realizar com este estudo foi mergulhar em uma amostra de professores/as e apreender seus entendimentos sobre as relações de gênero, enquanto processo familiar, ou não, as suas concepções de vida e as suas experiências em sala de aula. Pode-se identificar, de maneira geral, a pouca aproximação dos/as entrevistados/as com a discussão travada no seio da academia sobre os estudos de gênero. Contudo, há o reconhecimento, por parte deles/as, da importância de esse tema ser trabalhado junto aos educandos, porque seria um dos fatores que ajudaria aos mesmos a se conhecerem melhor e saberem conviver com a diversidade.

Referências

BARBIERI, T. **Sobre a categoria gênero**: uma introdução metodológica. Trad. Antonia Lewinsky. Recife: SOS Corpo, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasilia, DF: MEC/SEF, 2001.

COSTA, A. A. Outras palavras: gênero e empoderamento. In: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). **8 de Março:** mulher tem de ser da luta! **Março, 2002.**

FARIA, N. **Sexualidade e gênero:** uma abordagem feminista. São Paulo: SOF, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

LOURO, G. L. A emergência do gênero. In: ______. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. S. Matriculando o corpo na escola: o diálogo da educação física com as outras disciplinas. In: RIBEIRO M. (Org.) **O pensar e o prazer**: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Editora Gente, 1999

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

VIANNA, C. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

VILLELA, W. V.; BARBOSA, R. M. Repensando as relações entre gênero e sexualidade. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Org.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; ABIA – IMS/UERJ, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Gênero, educação e história

Ama-se apenas por engano:
amor e sedução no início do século XX

Jomar Ricardo da Silva

Há várias maneiras de conceber o amor, em razão das formas com as quais as pessoas se relacionam consigo, com outras e objetos ao derredor. Há amor de filhos para com os pais, ou um sentimento fraterno que une a distância dois amigos, ou a abnegação de um estudioso ao conhecimento. Diante de termo flexível, Freud delimitou a concepção de amor como sendo: o núcleo que consiste na designação comum, em que os poetas cantam, "no objetivo do intercurso sexual" (FREUD, 1953, p. 32).

A união sexual é o remate de um processo de pulsão, em que a libido orienta a aproximação dos sexos. Entre o surgimento do desejo e o gozo propriamente dito, há a sedução. Se o que se denomina amor tem por fim um ato que abdica temporariamente do objeto amado devido à realização do desejo, a sedução é a renovação desse desejo e o desvio, por ser "uma estratégia de deslocamento (*se-ducere*: afastar, desviar de seu caminho)", do sentido da verdade do sexo que provê as relações amorosas (BAUDRILLARD, 1991, p. 28). Ela se realiza em caráter de interdependência entre sedutor e seduzida, porque dizia Baudrillard (1991, p. 92) "ser seduzido ainda é a melhor maneira de seduzir. É uma estrofe sem fim," e digamos nós, estrofes a compor poemas que cantam os amores em prosa de homens e mulheres da lavra de Lima Barreto.

Com objetivo de tecer sua urdidura e entrelaçar-se com as pretendentes em teias de paixão, Cassi Jones, personagem do romance *Clara dos Anjos* (1956), possuía uma teoria própria do amor. Na condição de sedutor, expressava as relações estabelecidas com as mulheres como uma aproximação mecânica entre corpos unidos pela paixão: "A tal respeito, com o seu cinismo de sedutor de quinta ordem, tinha uma oportuna teoria, condensada numa sentença: não se pode contrariar dois corações que se amam com sincera paixão" (BARRETO, 1956, p. 102). Mais do que uma teoria, o narrador manifesta a determinação do protagonista, que na aventura amorosa não admitia os obstáculos a estorvar o seu caminho. Se ele tinha uma concepção geral permeando o processo de conquista, fazia-se necessária também uma maneira de agir através da qual poderia concretizar os planos previamente estabelecidos.

A primeira iniciativa era escolher a presa com quem contracenaria o episódio que "no decorrer do qual o sujeito amoroso é 'seduzido' (capturado e encantado) pela imagem do objeto amado" com intuito de forjar relações com o nome de *amor à primeira vista*, ou cientificamente, enamoramento (BARTHES, 2003, p. 301). O narrador de Clara dos Anjos explica como Cassi Jones realizava a escolha de sua captura:

> Entre as relações de suas irmãs, havia uma moça muito pobre, que morava na redondeza. Sua mãe era viúva de um capitão do Exército, e ela, a Nair, era filha única. Com o auxílio de alguns parentes, a viúva ia encaminhando a filha, nos estudos próprios de seu sexo. Ela tinha tendência para música e procurou aproximar-se de Catarina, para explicar-lhe a matéria. Contava dezoito anos, muito risonha, de um amorenado sombrio, cabelos muito negros, pequenina e viva, com os seus olhinhos irrequietos e luminosos (BARRETO, 1956, p. 48-49).

Estabeleciam-se as características que deveria ter a futura seduzida. A proximidade, sem dúvida, propiciava a facilidade de contatos e encontros. Era órfã de pai, portanto, esse fato deixava-lhe desprotegida para posteriores cobranças feitas ao sedutor. Em outra passagem, esse aspecto da escolha está mais acentuado: "Escolhida a vítima de sua concupiscência, se, de antemão, já não as sabia, procurava inteirar-se da situação dos pais, das suas posses e das relações" (BARRETO, 1956, p. 107). A sondagem evitaria futuros problemas com a família da moça. Se esta tivesse posse patrimonial e relações com pessoas influentes, provavelmente ele a descartaria. Se incorresse no que era conside-

rado por ele um erro, certamente haveria cobrança da honra que incluía a morte do sedutor ou no mínimo a sua prisão.

Em seguida, Nair contraiu convivência habitual com a irmã de Cassi Jones, Catarina, na expectativa de receber-lhe lições. Por fim, destavam-se as qualificações físicas da moça: idade, traços da personalidade e fenótipo que realçavam a sensualidade da mulher. Nota-se, como afirma Baudrillard (1991, p. 51), que na visão instrumental da nossa cultura, o sexual superou a sedução, anexando-a subalternamente, invertendo o prisma da ordem simbólica, onde a sedução é primordial e a sexualidade vem-lhe por acréscimo.

Os caminhos traçados consistiam em cortejar as pretendentes, sem demonstrar interesses. Deixava-se ser percebido e aos poucos as envolvia, fazendo com que elas se sentissem atraídas por ele sem empregar nenhuma atitude coercitiva. À parte a teoria do amor, estava "a consideração de que não empregava violência nem ato de força de qualquer natureza" (BARRETO, 1956, p. 102). Ao reconhecermos que a sedução se faz, para ser considerada enquanto tal, por ato voluntário do seduzido, com a figura do sedutor trazendo em si um recurso que garante êxito às investidas, o disfarce.

Asserta Baudrillard (1991, p. 80) que "a estratégia da sedução é o engano." Ela permanece de atalaia sobre as coisas que se confundem com a realidade, inferindo daí um grande poder. Diferente da produção que forja signos reais com poder assentado na realidade, a sedução certifica-se no engano e dele retira todos os poderes.

Se há um engano, por que essas mulheres seduzidas se enganavam? Clara dos Anjos não conseguia entender os motivos pelos quais Cassi Jones tinha má reputação, insistia em desacreditar em comentários desabonadores da moral dele, até mesmo quando o pai do janota fazia este juízo do filho:

> Este rapaz é um perverso, é sem vergonha. Eu sei o nome das outras. Olhe: a Inês, aquela crioulinha que foi a nossa copeira e criada por nós; a Luísa, que era empregada do doutor Camacho; a Santinha, que ajudava a mãe a costurar para fora e na Rua Valentim; a Bernarda, que trabalhava no "Joie de Vivre"... (BARRETO, 1956, p. 46-47).

O pai não tinha dúvida do caráter do filho em matéria de sedução ao citar a lista de moças que por ele foram defloradas: Inês, Luísa, Santinha e Bernarda. Este, no seu afã de conquista, tinha deflorado números incontáveis de donzelas

e mulheres casadas. Para ele, suas ações premeditadas e sem escrúpulos não repercutiam em consequências desastrosas para as vítimas. Nesse sentido, Baudrillard (1991, p. 95) afirma que "a sedução é apenas um processo imoral, frívolo, superficial, da ordem dos signos e das aparências, voltado aos prazeres e à fruição dos corpos inúteis".

> [...] ele, na sua singular moral de amoroso, por ter até ali seduzido cerca de dez donzelas e muito maior número de senhoras casadas. Os suicídios, os assassínios, o povoamento de bordéis de todo o gênero, que os seus torpes atos provocaram, no seu parecer, eram acontecimentos estranhos à sua ação e se haviam de dar de qualquer forma. Disso, ele que não tinha culpa (BARRETO, 1956, p. 106).

O narrador associa fenômenos sociais como o suicídio, o assassinato e a prostituição aos atos de sedução que não tivessem a finalidade de casamento, por vontade deliberada de uma das partes, ou por proibição das normas sociais. Neste último aspecto, Karl Marx narrou, em 1846, três casos de suicídio envolvendo mulheres que cometeram autocídio em razão de relacionamentos amorosos. Um caso de uma jovem que teve relações sexuais com o noivo; outro de uma moça abastada por ter engravidado do marido de sua tia e por último pela brutalidade e opressão do marido. A crítica de Marx vai em direção ao poder dos familiares que, de modo despótico, submetem-se a reproduzir relações injustas da sociedade. Dizia ele: "O mau uso dessa autoridade **é igualmente** uma compensação grosseira *para o* servilismo **e a subordinação aos quais essas pessoas estão submetidas, de bom ou de mau grado,** na sociedade burguesa" (MARX, 2006, p. 32, grifos do autor).

A insaciável sede de Cassi Jones em seduzir incontáveis mulheres poderia ser explicada pela necessidade da exigência interminável sobre os homens da prova de sua masculinidade, "numa sexualidade tornada problemática, pois é intimada a dar provas e a se manifestar sem interrupção, a posição marcada, masculina, é frágil" (BAUDRILLARD, 1991, p. 33). Todavia, a fragilidade de Cassi Jones era percebida, por parte dos seus críticos, apenas pela ótica dos valores morais, enquanto as moças e as mulheres casadas seduzidas viam nele uma outra face.

Clara dos Anjos reconhecia Cassi Jones através de um estado emocional de enamoramento, que fazia dele um homem probo, honesto, disposto a corresponder aos seus anseios amorosos e de enlace matrimonial. Qualquer posição

contrária ao quadro ideal que ela tinha construído sobre ele, seja dos pais ou amigos da família, tendia a contrariá-la e aborrecer-lhe:

> Avaliou em algum ressaibo de revolta o procedimento dos pais. O que queriam fazer dela? Deixá-la ficar para "tia" ou fazê-la freira? E ela precisava casar-se? Era evidente; sua mãe e seu pai tinham, pela força das cousas, que morrer antes dela; e, então, ela ficaria pelo mundo desamparada? Cochichavam que Cassi era isto e era aquilo. Dona Margarida e o padrinho eram os que mais falavam dele; que era um devasso, um malvado, um desencaminhador de donzelas e senhoras casadas. Como ele poderia ser tanta cousa ruim, se freqüentava casas de doutores, de coronéis, de políticos? Naturalmente havia nisso muita inveja dos méritos do rapaz, em que ela não via senão delicadeza e modéstia e, também, os suspiros e os dengues de violeiro consumado (BARRETO, 1956, p. 91-92).

Para Clara dos Anjos, as ressalvas que seus pais faziam a Cassi terminariam por lhe prejudicar. A família não poderia, segundo ela, comprometer seu futuro, pois precisava casar para assegurar a tranquilidade que apenas o esposo concedia-lhe, com a provável morte dos pais. Depois, ele não era uma pessoas de má índole por contrair relações sociais com pessoas importantes, já que frequentava a casa de doutores, coronéis e políticos. Na verdade, concluía: essa fama de tanta "cousa ruim" era explicada pela inveja dos seus detratores.

Assomadas a essas reflexões que a moça fazia, viam-lhe outras relativas a sua condição de mulher de cor, mulata, enquanto Cassi Jones era branco. Um possível obstáculo à realização de sonhos de amor: a cor. Logo, quando se lembrava de exemplos de casamento entre pessoas de etnias diferentes, as preocupações se dissipavam rapidamente, dando lugar a desejos de amar que sua idade exigia e o seu corpo, com "seus seios duros," reclamava satisfazê-los.

> Uma dúvida lhe veio; ele era branco; ela, mulata. Mas que tinha isso? Havia tantos casos... Lembra-se de alguns... E ela estava tão convencida de haver uma paixão sincera no valdevinos, que ao fazer esse inquérito, já recolhida, ofegava, suspirava, chorava; e os seus seios duros quase estouravam de virgindade e ansiedade de amar (BARRETO, 1956, p. 91).

O corpo de Clara dos Anjos apresentava sintomas e sinais que, em conjunto com os humores incostantes, alternando tristeza e alegria, davam a impressão à dona Eugrácia que a filha pudesse estar com distúrbios de saúde. Comunicado,

o pai ratifica a opinião da mãe e conduz Clara dos Anjos ao médico. A disposição de espírito da moça é descrito pelo narrador desta maneira:

> Estava sempre a sonhar com ele, com aquele Cassi da viola. Passava da alegria para o chôro. A mãe notava-lhe essas alternativas de humor e fazia-lhe perguntas. Ela as respondia, malcriadamente, desabridamente. Relaxava o serviço ou não o fazia. Quase sempre, esquecia-se disso ou daquilo.
>
> Daí a dias, Joaquim faltou à repartição e levou a filha ao doutor. Êste a examinou e disse ao pai:
>
> - Sua filha nada tem. São cousas da idade e do sexo...Dê distrações, passeios, convivência – é o que ela precisa....Em todo o caso, vou receitar... (BARRETO, 1956, p. 151).

As razões para levar Clara dos Anjos ao médico, diante do quadro de sintomas sentidos pela moça e de sinais percebidos pelos pais, estavam inseridas na ordem médica do período, em que o cientificismo passava a "expandir o controle sobre a vida de homens e mulheres, normatizando os corpos e os procedimentos, disciplinando a sociedade, ordenando a sexualidade e os prazeres" (MATOS, 2003, p. 109). Somado ao discurso médico que ordenava os corpos, havia o discurso psicanalítico que intencionava explicar os segredos da mente desnorteada pela paixão.

Para Freud, a desrazão que acomete as pessoas apaixonadas seria um sintoma do enamoramento, em que a libido narcisista se transfere para o objeto amado. "Amamos no objeto a causa das perfeições que desejamos para o nosso próprio eu e que agora quiséramos [...] para satisfação do nosso narcisismo" (1953, p. 57). Põe-se o objeto amado no lugar do eu ideal, transferindo para ele as perfeições que desejamos para nós. Logo, não é outro que amamos, mas a nós mesmos que vemos nele. Essa empatia "leva à cegueira do amor, já que o objeto, ocupando o lugar do ideal, torna-se perfeito e inatigível e o eu, submetido ao ideal, torna-se cada vez mais modesto e pequeno" (LEJARRAGA, 2002, p. 112).

A sedução é uma arte de enganar, mas necessita do emprego dos meios para a consecução dos fins. O sedutor começava por saber dos lugares onde a pretendente frequentava ordinariamente. Isso se fazia acompanhando-a em segredo, seguindo seus passos nas ruas da cidade, por onde ela fosse, passasse, conversasse. Cassi Jones, para se aproximar de Nair, uma amiga de sua irmã,

de quem recebia aulas, fez-lhe um assédio: "começou a cercar Nair 'por fora'. Quando ela ia sair, precedia-a, ficava na porta da padaria, cumprimentava."

Tudo se baseava em confluência proposital, como se fosse um encontro casual. A sedução era uma representação em que da presença presumia-se a ausência. Entre o referente e a sua ausência instituída no presente como o tempo da angústia, imiscui-se a aparência. A sedução, por não ser fundada na solidez do real, nem se prontificar em ocultar-se, é o contrário do real, mas "está imediatamente ali", opondo-se à profundidade da essência dele e a todos os possíveis signos produzidos pela cultura científica. Da tentativa de perscrutar a realidade com esses signos, conseguir-se-ia apenas "jogar ser contra ser, verdade contra verdade; eis aí a armadilha de uma subversão dos fundamentos, quando basta uma *ligeira* manipulação das aparências" (BAUDRILLARD, 1991, p. 15).

A aparência se efetiva no modo de vestir, pentear os cabelos, de trazer os calçados para um desempenho satisfatório na arte da sedução. Desse modo, a moda era um ingrediente importante para sedução. No Rio de Janeiro, a Rua do Ouvidor estava sempre repleta de transeuntes onde "todos queriam ser vistos por todos, acotovelando-se entre suas estreitas calçadas" (MORAIS, 2002, p. 35). Respirava-se uma atmosfera de modernidade em que na cidade-metrópole e em suas "regras de condutas, de linguagem e de vestir" enalteciam as aparências (PESAVENTO, 1999, p.198). Todavia, nas ruas do centro da cidade, Cassi Jones não se sentia à vontade. Deparava-se com uma realidade social diferente da sua e implicava com os elegantes que ficavam nas esquinas e nas calçadas: "achava-os ridículos, exibindo luxo de bengalas, anéis e pulseiras de relógio". Mesmo usando tudo aquilo o fazia com modéstia, reprovando a afetação dos esnobes. As indumentárias de Cassi Jones estavam até certo ponto dentro dos padrões dos grupos sociais abastados, em outro, das destes se diferenciavam.

Referências

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Brasiliense, 1956. (Volume V)

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **Da sedução**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1991.

FREUD, Sigmund. **Psicología de las masas y análisis del yo**. Trad. Luis Lópes – Ballesteros de Terres. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1953. (Obras completas, v. 9).

LEJARRAGA, Ana Lila. **Paixão e ternura**: um estudo sobre a noção do amor na obra freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. Trad. Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

MATOS, Maria Izilda S. de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Raquel. (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Unesp, 2003.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Leituras de mulheres no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

Mestras do sertão:
a carreira docente de mulheres formadas pela Escola Normal de Feira de Santana entre 1930 e 1949

Antônio Roberto Seixas da Cruz

Introdução

Este texto tem como objetivo fazer o exercício de (re)constituir, em linhas gerais, a forma de atuação de professoras no campo da educação, tendo como ponto de partida a maneira como se viam e se colocavam no exercício de suas funções no magistério. Para a elaboração desse artigo, tomou-se como fonte principal de pesquisa relatos obtidos através de entrevistas realizadas com professoras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana, entre os anos de 1930 a 1949. A escolha do período se dá pelo fato de que foi em 1930, que a referida Escola, criada em 1925 e inaugurada em 1º. de junho de 1927, formou a primeira turma de normalistas; e o ano de 1949, porque foi o ano em que a Escola Normal de Feira de Santana passa de ser chamada de Escola Normal a Ginásio Estadual de Feira de Santana, momento em que deixa de formar

apenas professores e passa também a se dedicar à formação de técnicos de nível médio no Curso de Administração.

Para preservar as identidades das professoras entrevistadas, utilizamos nomes fictícios, para cada uma das sete mulheres entrevistadas foi dado um nome de flor (Violeta, Açucena, Hortênsia, Dália, Angélica, Margarida e Rosa), isso porque nos perfis que publicavam no Jornal Folha do Norte, elas mesmas falando umas sobre os atributos das outras, denominavam-se de flores.

Como fonte de pesquisa, utilizamos, também, o Jornal *Folha do Norte*, semanário que circula em Feira de Santana desde 1909 até a presente data. Esse meio de comunicação dava, sobretudo no período trabalhado, uma rica cobertura às atividades internas e externas promovidas pela Escola Normal de Feira de Santana.

Algumas reflexões sobre a construção da identidade de gênero

Nos "retratos" que faziam de si, ao término do curso normal, realizado na Escola Normal de Feira de Santana, as normalistas destacavam os atributos físicos, o comportamento da mulher/professoranda. Eram ressaltadas, também, as qualidades que a mulher deveria apresentar como futura esposa, mãe e mestra. Entre os atributos destacados apareciam com mais frequência: a fragilidade, a bondade, a alegria, a humildade, a modéstia e a amizade. Do mesmo modo, as habilidades manuais e a disposição para servir e sacrificar-se em prol do outro. Situações que eram apresentadas como "normais" por fazerem parte, segundo as normalistas, da "natureza" feminina e, assim, da mãe e da professora.

Esses eram os principais atributos, entre tantos outros considerados importantes na vida daquelas futuras educadoras, na sociedade feirense daquele momento histórico. Certamente, refletiam o que a sociedade esperava da mulher, ou seja, a concepção de mulher que tinham absorvido em suas vivências em sociedade.

Ainda que se tratasse de descrições feitas por adolescentes, povoadas de sonhos e fantasias, as imagens que faziam de si nos perfis publicados no Jornal *Folha do Norte* carregavam as marcas que são deixadas pela influência da cultura que, de certa forma, impõe a maneira como os indivíduos devem se comportar

numa determinada sociedade. Nesse caso, como as futuras mestras deveriam agir diante dos outros e do mundo.

Nesse sentido, Geertz (1989, p. 37-38) expõe que:

> Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido.

Assim, ao elaborarmos este texto, sobretudo a partir das falas das depoentes, levamos em consideração que:

> Como integrantes do imaginário social, as representações identitárias são matrizes de práticas sociais, guiando as ações e pautando as apreciações de valor. Elas se traduzem, pois, não apenas em performances de atores, mas em discursos e imagens, cumprindo alguns a função de verdadeiros ícones de sentido, altamente mobilizadores (PESAVENTO, 2005, p. 91).

Dessa maneira, as imagens que professorandas faziam de si, frutos de suas vivências em sociedade e, também, das aprendizagens elaboradas na Escola Normal de Feira de Santana, influenciaram na sua vida pessoal e profissional. Para entender tais percepções é preciso compreender como se dá a formação da identidade de gênero, à luz da teoria feminista, é o que trataremos a seguir.

A construção da identidade de gênero

As diferenças entre homens e mulheres, em múltiplas sociedades, constituem-se em um fenômeno inegável, tanto no que se refere a fatores biológicos quanto a fatores culturais. Nesse sentido, diversos mecanismos de identificação vão sendo utilizados com a finalidade de "produzir" o homem e a mulher, sendo que estes deverão se adequar aos comportamentos que lhes são permitidos, a fim de que possam gozar do status da "normalidade" que sua condição de sexo lhes permite.

Há uma tendência de explicar as diferenças entre o ser homem e o ser mulher através do viés biológico. É evidente que este tem um papel importante, no entanto, consideramos esse aspecto como ponto de partida para a constituição das

diferenças entre os gêneros masculino e feminino, mas é através do contato com a cultura a que pertencem, que os indivíduos - homens e mulheres - vão acoplando às suas identidades sociais, comportamentos ditos masculinos ou femininos.

Segundo Grossi (2004),

> O processo de constituição de identidade se dá pelo reconhecimento de que existem pessoas idênticas e diferentes de nós mesmos. [...] O gênero se constrói sobre o corpo biológico, que é sexuado. As estruturalistas pensam que só pode haver dois gêneros, uma vez que eles se constituem cognitivamente sobre o corpo sexuado, que é dual (macho e fêmea). A existência de dois gêneros não exclui a possibilidade de que estes sejam constituídos em vários modelos de feminino e de masculino, modelos que variam histórica e culturalmente mas também que têm diferentes matizes no interior de cada cultura.

Sendo assim, as características biológicas são anexadas às culturais. Conceitos e crenças que determinam o que o homem pode ou não fazer, o que à mulher é permitido, como um e outro devem se comportar. Esses padrões de conduta definirão uma identidade, responsável pela forma como homem e mulher devem se colocar diante das questões que o mundo lhes apresenta e na relação com os outros.

Sobre a construção da identidade de gênero, Saffioti (1987, p. 8) afirma:

> A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Essa concepção sobre a construção da identidade gênero não é do domínio de todos os segmentos sociais, de modo que muitos interpretam esse fenômeno como sendo natural, como se ao homem e à mulher fossem dadas características inatas que precisam apenas da maturação biológica para se manifestar.

Com a finalidade de lançar luz à compreensão da força do elemento cultural na elaboração das diferenças entre o homem e a mulher, que muitas vezes transforma acontecimentos também culturais em algo de caráter apenas biológico ou natural, SAFFIOTI (1987, p. 9) afirma:

> [...] Há sociedades nas quais a mulher não interrompe suas atividades extralar, inclusive a função da caça, quando tem um filho. Há tribos indígenas brasileiras cujas mulheres, em seguida ao parto, banham-se nas águas de um rio e retomam imediatamente sua labuta. Nestas tribos, cabe ao pai fazer repouso e observar uma dieta alimentar especial. Este costume chama-se couvade.

A autora mostra, portanto, o quanto a cultura é capaz de (re)significar os hábitos e atitudes, elaborando diferentes significados para acontecimentos idênticos.

Um dos principais elementos responsáveis pela naturalização dos papéis do homem e da mulher, na sociedade, tem sido o processo educativo. Sendo este um ato eminentemente político, comprometido com a formação da personalidade dos sujeitos sociais, transmitindo-lhes valores, impondo-lhes proibições, apresentando-lhes e inculcando-lhes modelos com os quais cada um - homem ou mulher - deverá se identificar e, consequentemente, aderir, segundo sua “natureza” (BUTLER, 2003).

Homens e mulheres submetem-se, neste sentido, a condicionamentos que lhes são apresentados pela sociedade e reforçados por instituições, em particular a família, a religião e a escola. Tal postura, explica-se no campo da teoria das representações sociais que, segundo Louro (2001), não se interessa em perguntar se determinada representação elaborada ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, preocupa-se em buscar compreender como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos e como constroem ‘o real’.

Aos homens é permitido e exigido, segundo o seu “caráter natural”, serem mais fortes, destinados ao sucesso e à liderança. Estas características aparecerão como parte de sua natureza e vão torná-los mais capazes de transgredir ou burlar os condicionamentos que lhes são apresentados. Enquanto para as mulheres, consideradas naturalmente dóceis, frágeis e menos capazes de ousar, os elementos da educação autoritária são mais determinantes e cobram delas, com mais vigor, um comportamento predeterminado, submisso, frágil, entendido como constitutivo do seu sexo. Felizmente, tal postura tem sofrido drásticas transformações, sobretudo, com o advento do avanço feminismo que tem questionado tal crença, bem como das próprias mudanças vivenciadas por mulheres na sociedade atual.

No âmbito da escola, as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas são amplamente reforçadas. Vejamos o exemplo da questão da disciplina: o bom aluno é aquele considerado pacato, obediente e acomodado, e o mau é aquele que esboça um comportamento contrário. Não obstante, o protótipo do aluno bem comportado coincide com o que se espera das meninas ou mulheres. Também se atenua a culpa do menino ou do homem desviante da conduta esperada, afirmando-se que é do caráter masculino a impetuosidade, a desobediência, situação que é interpretada como sinônimo de coragem, criatividade e autonomia, características que lhes são conferidas desde a mais tenra idade, como se fosse algo inerente à sua condição de gênero.

Segundo Stigger e Wenetz (2006, p. 71);

> [...] As habilidades e características de meninos e de meninas não são parte de um processo entendido comumente como natural ou biológico, como também são constituídas por aprendizagens próprias de cada contexto histórico e social. Tais processos de aprendizagem também configuram o recreio escolar como um espaço em que as vivências quotidianas e os sentidos atribuídos a elas, fazem diferença e marcam os corpos para distingui-los, pois definem como se pode ser, o que se deve ou não fazer, de que modos e em que lugar, caracterizando os corpos e gestos de uma maneira em detrimento de outras.

Estabelece-se, nesses termos, uma dicotomia entre homem e mulher, que reforça as diferenças culturalmente produzidas. Assim, com a influência dos principais responsáveis pela divulgação dos comportamentos socialmente aceitos (os pais, os educadores e os meios de comunicação de massa, entre outros tantos), as pessoas passam a ser:

> Classificadas segundo o seu sexo, criando estereótipos que desenvolvem a desigualdade e a discriminação. Através de generalizações forçadas, em que a verdade vai sendo alterada, diferenças vão sendo estabelecidas entre homens e mulheres, tornando seres humanos essencialmente iguais em diferentes (PASSOS, 1999, p. 94).

Essa divisão sexista terá muitas consequências na vida das pessoas, entre as quais está uma das mais importantes - a construção de uma identidade elaborada a partir de elementos predeterminados, que reforçarão a crença de que o destino da mulher é ser, como diziam as próprias formandas perfiladoras da Escola Normal

de Feira de Santana - dócil, frágil, maternal, leal, acolhedora, meiga, entre outras qualidades socialmente apreciadas na conduta de uma mulher naquela época. Assim, o estatuto de normalidade era concedido àquelas mulheres que se enquadravam nos padrões estabelecidos pelo meio social onde viviam.

Com isto, estamos dizendo que a acentuação das diferenças entre homens e mulheres, vai ganhando significado a partir da cultura, ou seja, estamos optando por uma concepção que considera o sujeito como resultado de suas interações com o mundo. Essa concepção origina-se da ideia de que o ser humano não é uma entidade abstrata, mas é fruto de sua relação com a natureza e com o meio social, ou seja, é resultado de suas experiências com o mundo concreto. Nesse processo, constrói sua identidade, que segundo Passos (1999, p. 98):

> [...] É a forma dos indivíduos se reconhecerem e de serem reconhecidos, a maneira como se vêem e são vistos. Assim, aquilo que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é a sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser.

Essa identidade é oriunda de representações coletivas, que alimentam as crenças individuais, mesmo de forma inconsciente, fazendo parte de uma conserva cultural que vai sendo elaborada historicamente, o que faz com que a identidade esteja em contínua transformação. Não obstante, essas mudanças nem sempre são percebidas pelos sujeitos imersos no senso comum.

Um modelo identificatório depende de uma base conceitual que vai tomando uma conotação diferenciada a depender da sociedade a que pertence. Os padrões de identidade são diferentes quando são distintos o tempo e o espaço onde se formam e se processam.

Outro elemento a ser destacado na formação da identidade é a dialética existente neste processo. Porque é na trama das relações que vai se gestando a identidade, que o indivíduo ora se vê como igual ao outro, ora se vê como diferente. Assim, é a alteridade um elemento indispensável no processo de identificação, porque é mediante o confronto com o outro que se constitui um modelo a ser seguido ou rejeitado pelo indivíduo, que se forma, ou seja, aponta para um comportamento que define aquilo que se quer ser, parecer ou não.

Segundo Passos (1999, p. 100), a identidade vista nessa perspectiva:

> [...] É um fenômeno eminentemente dialético, que só pode ser entendido e explicado como devir, como processo, pressupondo, entretanto, em alguns aspectos a permanência. Por exemplo, as pessoas são identificadas pelo nome - principalmente o de família - pelo sexo, pela nacionalidade, entre outros. Elementos que também precisam ser analisados no seu 'détour', pois assim como podem ser atributos afirmativos de valor positivo, podem igualmente ser usados de forma depreciativa, como um estereótipo, para inferiorizar, marcar, estigmatizar.

Os atributos, acima mencionados, servem para categorizar as pessoas, dizendo o que elas são e, consequentemente, o que lhes é permitido fazer. A partir dessa categorização e da posse da identidade, oriunda dos atributos assumidos pelos indivíduos, estes passam a se perceber de acordo como o espelho social os reflete. Isto porque a subjetividade e o mundo interno do sujeito são também formados de signos, de imagens, de metáforas, de emblemas, de mitos, de alegorias, etc. Esse mundo é resultado do contato relacional com os outros e com o todo social (PESAVENTO, 2005, p. 90).

Sendo assim, no âmbito da formação da identidade, temos a formação da identidade de gênero que se situa além da diferença de sexo. Pois, enquanto esta tem relação com o fator biológico do indivíduo, a identidade de gênero é proveniente do sentimento de se pertencer a um sexo, construção que se dá através do processo de socialização e, portanto, da experiência com o mundo em sua concretude.

A esse respeito, Simone de Beauvoir (1980, p. 73) ressalta que:

> A humanidade não é uma espécie animal; é uma realidade histórica. A sociedade humana anti-phisis: ela não sofre passivamente a presença da Natureza, ela a retoma em mãos. Essa retomada de posse não é uma operação interior e subjetiva; efetua-se objetivamente na práxis. Assim, a mulher não poderia ser considerada apenas um organismo sexuado: entre os dados biológicos só tem importância os que assumem, na ação, um valor concreto; a consciência que a mulher adquire de si mesma não é definida unicamente pela sexualidade. Ela reflete uma situação que depende da estrutura econômica da sociedade, estrutura que traduz o grau de evolução técnica a que chegou a humanidade.

Com base nessa concepção, acreditamos que as identidades são constituídas em meio a uma conserva social que, certamente, influenciou na forma

de ser das professoras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana entre 1930 e 1949. A partir desse processo de identificação, elas elaboraram uma ideia de si mesmas, assumindo como naturais os atributos que lhes eram impostos, em grande medida, pela sociedade a que pertenciam.

A partir deste pressuposto, procuraremos fazer uma (re)leitura da prática pedagógica de nossas protagonistas, através da imagem que construíram sobre o ser mulher e professora, ao falarem das suas qualidades. Para tal, levaremos em consideração a ideia de Pesavento (1995, p. 16), quando afirma:

> A rigor, todas as sociedades, ao longo de sua história, produziram suas próprias representações globais: trata-se da elaboração de um sistema de idéias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas se atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para a conduta de seus membros. Seriam, pois, representações coletivas da realidade, e não reflexos da mesma.

Essas representações fizeram com que nossas protagonistas se vissem como figuras meigas, dóceis, frágeis, alegres, bondosas, entre outros comportamentos valorados naquele período e incorporados por elas, como parte de sua "natureza" e, extremamente, necessários em suas funções de mães e educadoras.

A professora no imaginário da época

Segundo uma depoente, egressa da Escola Normal de Feira de Santana no ano de 1930, a carreira de professora, no período em que se formou, gozava de grande prestígio. Disto recorda-se dizendo que, ao se diplomar, tornou-se mais respeitada, passou inclusive a ter mais liberdade para sair, o que antes não acontecia, devido às restrições que seus pais faziam em relação a sua vida social, o que era, certamente, uma conduta esperada dos pais daquele período histórico. A professora afirma que ao se formar adquiriu:

> Mais liberdade. Porque mamãe me trazia muito segura. Depois que me formei fiquei mais independente. Eu dizia as meninas, que quando meu noivo chegava na segunda-feira ela me dizia, eu estava no quarto: ´Olhe, já amanheça de meia, porque é dia de Luiz chegar!´ Mas, eu achava tão natural, que eu calçava a meia sem zanga, sem nada, porque todo mundo andava de meia. Era aquele zelo expressado por

> ela, muito amor, isto era muito amor que ela nutria por mim. (Violeta, egressa da turma de 1930).

Sobre o prestígio que gozava a professora, acrescenta:

> Naquele tempo, a professora era muito respeitada. Tudo era professora para lá, professora para cá! Perdia-se o nome! Então, no meio dos meninos da escola ninguém chamava professora Violeta, Era professora e aquele respeito! Quando a professora chegava num lugar, sempre os assentos melhores eram da professora. Na sociedade destacavam-se o padre, o médico, a professora e o delegado [gargalhadas] (Violeta, egressa da turma de 1930).

Não obstante, o prestígio que a professora gozava naquele período, ela relata, também, como as mulheres eram vistas quando queriam abraçar a carreira de mestra, por muitos pais, principalmente os analfabetos que diziam: "Eu não quero que minha filha vá estudar, quanto mais ser professora para não aprender a escrever carta a namorado [...]" (Violeta, egressa da turma de 1930).

Apesar da maioria de nossas depoentes colocarem o magistério como uma carreira respeitável e valorizada no seu tempo, algumas informações destoam dessa afirmativa, pois, como é ressaltado no trecho acima, essa função também era vista como algo em que não se via uma utilidade concreta, pelo menos para os pais menos esclarecidos. Tal atitude parece partir de pessoas de baixa ou nenhuma escolaridade e que não conseguiam enxergar, em seu cotidiano, a utilidade que poderia ter a arte de saber ler e escrever. A esse respeito, uma professora formada, em 1937, lembra que seu "pai achava que deveria ser modista [costureira], não dava trabalho! E dava mais resultado" (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

No que se refere ao magistério infantil como função mais apropriada para as mulheres, uma professora formada, em 1934, afirma ser essa uma "tendência natural" da mulher, porque esta era, na fala da depoente, "mais dedicada a isso". E continua: "Eu acho uma coisa mais da mulher, no caso da educação da infância e da adolescência"(Açucena, egressa da turma de 1945).

A mesma depoente fala do seu papel de professora, dizendo sentir-se prestigiada. Segundo ela, acreditava ter muito a fazer na profissão, conforme diz no seu depoimento: "Enquanto professora, eu queria fazer o melhor, sentir que

eu era compreendida, que eu tinha condições de transmitir, e que era útil" (Açucena, egressa da turma de 1945).

A esse respeito, complementa uma outra depoente, formada em 1943:

> [...] Mulher nasceu mais para ser professora primária. Professor de ginásio já é diferente. [...] Eu acho que a mulher tem mais carinho com as crianças pequenas. Ginásio é diferente, você chega ali, dá a sua aula e tal, e primário não! Tem mais alguma coisa maternal para dar. Nessa parte emocional eu acho que ajudou, porque ela tem mais carinho. É instinto maternal mesmo (Angélica, egressa da turma de 1943).

Esse depoimento demonstra que as pessoas interiorizam aspectos culturais como se fossem elementos apenas ligados à sua natureza, no caso daquelas professoras, à sua essência feminina, como se esta fosse algo universal às mulheres.

Em relação ao exercício do magistério, Fagundes (2005, p. 44) diz:

> Dentre os postos ocupados nessas circunstâncias, está o de educadora, de professora e outros, vinculados, primordialmente, a instituição de ensino, e todos relacionados às áreas do cuidar e do servir, como as tarefas dos serviços sociais, que se constituem, também, prolongamentos dos trabalhos domésticos.

Desta maneira, o cuidar e o servir entre outros atributos estiveram marcadamente presentes nas vidas das professoras que entrevistamos, segundo seus depoimentos e aparecem, também, nos perfis publicados no Jornal *Folha do Norte* do período estudado.

Considerando as falas das depoentes, podemos inferir que a professora era mais prestigiada em relação a outras ocupações tradicionalmente desempenhadas pelas mulheres, a exemplo de parteira, costureira, entre outras. Além do mais, o exercício do magistério dava à mulher, entre outros privilégios, a oportunidade de adquirir e cultivar conhecimentos que, em sua maioria, ainda permaneciam sob domínio do mundo masculino.

Início da Carreira

A maioria das mulheres que entrevistamos, egressas da Escola Normal, ao se formar foi ensinar no meio rural, sobretudo a crianças sertanejas pobres, o que viria atender a um dos principais objetivos da Escola Normal de Feira de Santana, desde a sua fundação - "dar mestras às crianças sertanejas"[1]. No geral, iam residir e ensinar em fazendas, localizadas no Município de Feira de Santana, Bahia, ou em outros municípios circunvizinhos.

No que se refere às aulas, aconteciam nas próprias casas das professoras, onde a sala de estar transformava-se em sala de aula. Como descreveu uma depoente formada em 1930:

> Meus alunos eram pessoas pobres, da roça. Meninos bem humildes. Foi o dono da Fazenda que construiu essa casa, onde eu ensinava aos meninos. Naquele tempo, eu tinha vinte dois meninos em sala de aula. Morava na fazenda mesmo, na escola. Existia a escola, era mesmo a minha casa, a sala da frente era onde funcionava a escola. Eu ficava na escola com uma preta, que era afilhada de mamãe, foi criada por minha mãe, então ela foi para cuidar de mim (Violeta, egressa da turma de 1930).

Como se vê, também, essa professora tinha uma acompanhante, com a função de cuidar da jovem professora, enquanto estivesse morando fora da casa dos pais, em razão do seu trabalho. A essa "ama" caberia, além de ajudar nas tarefas domésticas, "zelar pela honra da professora", até que esta se casasse ou retornasse para a casa dos seus pais ou responsáveis.

O principal vínculo dessas professoras era com a rede pública de ensino, entretanto, também ministravam cursos particulares em suas residências. Para umas, essa era mais uma forma de exercer uma atividade de que gostavam muito, para outras, era uma maneira de complementar o salário, diante da pequena remuneração que recebiam mensalmente, proveniente da docência na rede pública; salários que nem sempre eram pagos com regularidade e, às vezes, só eram recebidos no final do ano letivo (LOURO, 1997, p. 453).

Sobre as turmas com as quais trabalhavam, afirmaram que eram formadas por alunos da classe média e das camadas populares, conforme pode ser

---

1 Folha do Norte, nº 1116, p. 01.

ilustrado no trecho, onde uma das depoentes, formada, em 1934, relata: "Os alunos que eu ensinava eram de classe média e popular. Era mista. Tinham uns ricos, mas eram poucos. O restante, naquele tempo, era mais classe média e pessoas pobres (Açucena, egressa da turma de 1934)."

Outra questão a ser destacada, é que, além de jovens e estarem fora de casa, as professoras encontravam condições de trabalho muito adversas, como faz ver uma delas, formada em 1937, quando diz que aos dezessete anos recebeu o diploma da Escola Normal e começou a ensinar no ano de 1938, em Pé de Serra, Município de Tucano[2], Sertão da Bahia. Local pequeno, pouco desenvolvido e que tinha como delegado escolar um homem que sequer sabia assinar o próprio nome, conforme a própria depoente relata:

> [...] era um lugar bem pequeno, composto de analfabetos, o meu Delegado Escolar não sabia escrever o nome. E como eu poderia receber os meus vencimentos, se ele não sabia escrever o nome? Mas, eu não era muito bobinha, escrevia a lápis e ensinava ele a cobrir o nome dele e com um mata-borrão eu enxugava a tinta para não borrar, passava a borracha de leve e encaminhava para a secretaria (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

Uma depoente formada, em 1943, diz que o início de sua carreira se deu em 1946, quando ingressou nos quadros do magistério do Estado da Bahia, através de concurso público, tendo conseguido o segundo lugar na classificação geral para a cidade de Feira de Santana, o que representou o décimo segundo lugar em todo o Estado, garantindo-lhe uma vaga na sede do Município. Seu primeiro trabalho como professora foi na Escola Maria Quitéria[3], em junho de 1946. Depois passou para a "Escolinha Gastão Guimarães", onde hoje funciona o Instituto de Educação Gastão Guimarães[4]. Após ter ensinado nessa Escola, passou a ser supervisora do setor pré-escolar, ligado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

2 Fica cerca de 150 quilômetros da cidade de Feira de Santana.

3 Escola exclusiva para o sexo feminino, naquela época.

4 O Instituto de Educação Gastão Guimarães foi o nome dado à antiga Escola Normal de Feira de Santana, em 1962, sendo que essa instituição funciona até os tempos atuais.

Condições de trabalho

Conforme já apontamos neste texto, as professoras trabalhavam em condições precárias, principalmente na zona rural, em escolas localizadas em fazendas. No exercício de sua profissão, deparavam-se, na maioria das vezes, com situações adversas, que as obrigavam, segundo elas mesmas, a improvisar, a resignar-se e usar muito amor e também criatividade para minimizar as dificuldades que se lhes apresentavam no cotidiano da prática pedagógica.

A depoente formada, em 1937, lembra-se de suas condições de trabalho e diz:

> [...] Completei dezoito anos no Pé da Serra, Município de Tucano, eram fazendas distantes, umas das outras, a casinha onde fui morar era muito pequena, não tinha mobiliário nenhum. Tinha uma cadeira que foi da antiga professora e uma mesinha onde eu me sentava. Os alunos sentavam-se no chão, e eu que aprendi trabalhos manuais, naquela época ensinavam, ensinei-lhes a fazer pedacinhos de esteira e cada um tinha que levar um pouco da palha de licuri. Mas, os fazendeiros se reuniram encheram o carro de boi de palha e despejaram na porta da escola, cada um aprendeu fazer a sua esteirinha, onde se sentava [...]. O meu inspetor [...] visitou a minha escola e ficou encantado com isso (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

A situação de improviso, acima descrita, indica o quanto as professoras eram preparadas para barreiras com atitudes criativas e inteligentes, capazes de contornar ou amenizar os problemas que lhes oferecia a profissão.

Improvisar, criar e contornar parecem vocábulos que combinavam muito bem com a formação que era dada às professoras do tempo em que nossas protagonistas se formaram e exerceram a função de mestras, afinal, cabia à mulher, entre outras atribuições, cuidar do bem-estar do marido, dos filhos e, por extensão, no caso das professoras, dos alunos. Isto no que se refere àquelas mulheres que chegavam a se casar. Pois, aquelas que não se casavam cabia-lhes dedicar-se quase exclusivamente aos que elas costumavam chamar de "filhos espirituais" - os alunos - quando não se tornavam arrimos de família de suas respectivas mães viúvas ou de seus irmãos órfãos.

Outro fator que dificultava ainda mais o trabalho daquelas educadoras era o fato de que a maioria dos seus alunos formava-se por crianças do meio

rural, que trabalhavam na agricultura para ajudar no sustento da família. Esse fato permitia que muitas professoras aprendessem com os discentes, como proceder no plantio do milho, do feijão e de outros gêneros agrícolas, pois no período de plantio ou colheita, quando os educandos não podiam frequentar as aulas, elas os acompanhavam, na tentativa de evitar que eles se desmotivassem e abandonassem a escola. Sobre esta questão, uma das educadoras, formada em 1937, relata:

> Era bem sofrido [emoção]. Os meninos, que viviam do trabalho do campo e me ensinavam a plantar milho e feijão, não era a época de tratores, aquelas máquinas, que tanto prejudicavam os pobres que não podiam comprar. Era com a enxada, eles saíam para o cultivo da terra primeiro e iam preparar a terra, depois preparar a semente e depois fazer a colheita. E eu os acompanhava, porque eu não ia ficar sozinha na sala de aula, para dar aula a quem? Se não tinha nenhum aluno, eles precisavam trabalhar e eu trabalhava com eles e aprendi a trabalhar na roça. Se eu não fosse junto, meu filho, eles não voltariam mais, pelo menos a maioria deles (Hortênsia, egressa de 1937).

Destacamos, também, as condições sócioeconômicas dos alunos, em sua maioria meninos e meninas pobres, que não tinham condições para comprar o material didático necessário às aulas. Para solucionar o problema, as professoras se viam na contingência de buscar métodos simples para levar adiante as suas aulas com o mínimo de eficiência, é o que diz uma das depoentes:

> Os meninos não tinham recurso, nem para comprar o ABC. Sabe como eu lhes ensinava as letrinhas do alfabeto? Desenhando em pedaços de caixas de sapato. As letras maiúsculas de um lado, e do outro as minúsculas, recortava, pintava com lápis de cor e distribuía de duas em duas, foi assim que eu consegui ensinar o alfabeto aos meus alunos da escolinha do Pé da Serra. Mas, tantos meninos inteligentes, viu? Eu tive ótimos alunos, ótimos [...].(Angélica, egressa do ano de 1943).

Como forma de expressão dessa exacerbada dedicação, algumas depoentes lembram que chegavam a pegar na mão de cada aluno para ensinar as primeiras letras, a fim de ajudá-los a aprender a escrever. Antes, porém, faziam letras pontilhadas, em cada caderno, para que fossem cobertas por seus discentes:

> [...] Eu peguei na mão deles para ensinar a desenhar as letras porque eu fazia os pontinhos para que eles cobrissem. Naquele tempo a gente tinha que trabalhar, se queria no fim do ano ter algum resultado, as médias dos alunos. Mas, eles eram muito inteligentes. Não queira saber o sacrifício de uma pobre professora, num lugar deserto, onde eu tinha que caminhar duas léguas em areia de praia [sentido figurado, posto que estava no sertão baiano], não tinha costume daquilo, eu tirava o sapato, com a sombrinha no ombro, enfiava a minha bolsa, tirava o sapato e caminhava para ir a Tucano pegar um transporte que era o único, era um caminhão, já pensou? Era bem sofrido![...] (Hortênsia, egressa no ano de 1937).

O sacrifício não se resumia a esses aspectos, pois as educadoras também se viam na contingência de ministrar aulas em turmas numerosas, chegando, às vezes, a ter cento e vinte alunos e a trabalharem três turnos. O sacrifício era maior com o ensino noturno, feito à luz de candeeiro, com pavios confeccionados pelas próprias professoras e alimentados por querosene. Além das adversidades oferecidas pelo cotidiano escolar, ainda tinham à frente estudantes cansados, que passavam o dia na labuta da lavoura e chegavam à sala de aula com pouca disposição, para enfrentar a jornada noturna de estudos.

Outro agravante era o fato de ser comum as turmas serem compostas de forma heterogênea, com alunos de faixas etárias diferentes. Como relatou uma professora formada em 1937, a situação era muito complexa. Em primeiro lugar, a depoente recorda-se que tinha alunos de faixas etárias diferenciadas: "Tinha gente que era da minha idade. Eu tinha uma aluna de dezenove anos, quer dizer foi bem difícil [...]."

A realidade relatada é confirmada por outras professoras ao dizerem que além da variação de faixa etária dos alunos numa mesma turma, esta era, muitas vezes, numerosa e multisseriada.

Assim, havia, numa mesma classe, alunos que sabiam ler, outros que não liam e outros que sabiam alguns rudimentos de leitura. A situação se agravava quando, muitas vezes, em um só salão encontravam-se três turmas, cada qual com suas respectivas professoras, trabalhando cada uma delas com um método diferente. Neste caso, a depoente se reportava a escolas que se encontravam na zona urbana, é o que esclarece a seguir:

> [...] Então, eram 192 alunos na sala. E cada qual [professora] usando um método: a de cá era de perguntas [risos] e a de cá era mais branda e eu ali no meio. [...] E aí eu botava, vamos dizer vinte e cinco alunos ao redor de mim, para ensinar leitura, botava de acordo com o tipo que eles sabiam, uns que sabiam, uns que não sabiam nada, outros que sabiam alguma coisa e outros que liam."(Angélica, egressa da turma de 1943).

Apesar de ensinar em turmas numerosas como a descrita acima, a depoente diz ter se preocupado sempre com a aprendizagem de cada um de seus alunos, lembrando também que, por serem os pais destes, em sua maioria, analfabetos, as professoras primárias tinham uma responsabilidade maior, pois eram elas mesmas quem assinava grande parte dos boletins dos discentes:

> Eu sempre dei muita atenção aos meus alunos, sempre respeitei muito a criança, a família da criança, sempre procurei que o aluno aprendesse. Tanto que no fim de cada ano que eu ensinava, eu nunca dei menos de 80% de aprovação. Nunca! Sempre era 80, 90% de aprovação que eu dava. E naquele tempo, não é como hoje. Naquele tempo o pai não sabia nada, os pais não sabiam nem assinar o boletim do aluno, era o professor quem assinava e fim de papo! Não tinha nada de casa, nem dever de casa! [...] (Angélica, egressa da turma de 1943).

As inúmeras dificuldades faziam com que convivessem ora com excesso, ora com falta de alunos, como o que ocorria em dia de feira-livre, pois a maioria dos discentes não frequentava as aulas, por terem que acompanhar os seus pais para ajudar a trazer as compras ou para vender os produtos agrícolas produzidos em suas roças ou nas fazendas dos seus patrões. Enquanto isso, a professora encarregava-se de preparar atividades para ocupar aqueles que porventura iam para a escola nos dias de feira, uma dessas professoras afirma: "[...] Meus alunos que não iam para a feira, iam para aula, eu dava aula de educação física, de religião. E depois eu mandei fazer um campinho e eles jogavam bola" (Hortênsia, egressa da turma de 1937).

A partir das falas das depoentes sobre as condições de trabalho a que estavam submetidas, quando exerceram o magistério, percebe-se que elas estavam preparadas para assumir as funções inerentes à carreira, nos padrões daquela época, mesmo diante das muitas dificuldades que eram apresentadas no seu cotidiano escolar. Além do mais, seu imaginário era povoado por ideias que as faziam acreditar que a tarefa de professora comportava sacrifícios e uma doação quase sacerdotal.

A prática pedagógica

Um dos fortes componentes exigidos das professoras era o amor. As professoras ao terminarem o curso normal tinham convicção disto, o que foi constatado no transcorrer das diversas entrevistas realizadas para esta pesquisa, nas quais as depoentes demonstraram que precisavam muito deste sentimento para cumprirem o que para elas era uma "missão".

Uma delas, mesmo tendo uma vida profissional curta, com duração de seis anos, não fugiu à regra. Conforme nos relatou, exerceu a profissão: "com muito amor! Gostava demais deles. Promovia festa, mesmo na roça, promovia festa com recital, com monólogos, isso eu fazia porque gostava e ainda gosto até hoje [...]". (Violeta, egressa da turma de 1930).

Tendo o amor como impulsionador do seu trabalho, em suas aulas, as professoras pretendiam transmitir conteúdos que viessem propiciar ao aluno uma formação mais completa, possibilitando-lhe uma vida melhor. Além de visar atender a este objetivo, também se preocupavam com a parte espiritual, de modo que introduziam em suas aulas o elemento religioso (nos padrões da Igreja Católica Apostólica Romana). No que diz respeito a essas questões, uma das depoentes relembra que:

> Procurava transmitir sempre a sabedoria, para que eles fossem alguém na vida e também transmitir a religião, e a parte escolar. Cantávamos muito, só começava escola cantando, só acabava cantando, hoje não se fala nisso. Primeiro rezava, depois cantava no princípio da aula. À tarde, na hora da saída, tornávamos a rezar em agradecimento e cantávamos o hino de despedida. É assim que eu vivia com eles. Sempre com muito amor (Violeta, egressa da turma de 1930).

O amor, como a mola mestra da prática educacional revelado pelas professoras, segundo seus relatos, era comum entre as educadoras do curso primário da época, que acreditavam ser o magistério uma verdadeira missão sacerdotal. Portanto, cabia-lhes iniciar os alunos nas primeiras letras e nos conhecimentos, considerados, indispensáveis às suas vidas. Nos depoimentos obtidos através das entrevistas, o amor aparece como valor fundamental para a profissão do magistério. Muitas explicações podem ser dadas a tal compreensão, entretanto, a partir da categoria gênero, podemos interpretá-la como reflexo do que a sociedade esperava do ser feminino naquele momento histórico, como foi visto

na descrição que fizeram de si, ao término do curso normal, certamente como produto da educação recebida na família, na escola, na Igreja, enfim, na sociedade como um todo.

O amor foi um dos elementos que estiveram sempre presentes na vida das professoras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana, fazendo com que aquelas mulheres fossem capazes dos maiores sacrifícios no exercício do magistério.

Como se vê, as depoentes confirmavam, na prática, a vida de sacrifício que haviam interiorizado, no período de sua formação, e expressado nos perfis[5], como um fator inerente às funções do magistério dedicado à infância. Assim, submetiam-se prazerosamente, segundo elas, às adversidades encontradas no exercício da profissão, acreditando que estavam apenas cumprindo o seu papel. Não importavam os sacrifícios que deveriam fazer, para que fossem reconhecidas como "verdadeiras mestras".

Quanto à relação com os alunos, transcorria num ambiente onde se misturavam ingredientes como austeridade e docilidade, que apareciam com frequência em sua prática pedagógica, conforme expressa a fala a seguir: "Primeiro, eles me respeitavam muito! Porque eu era exigente. Mas, também dócil. Na hora de amizade, era amizade. Mas, na hora do trabalho era segura! (Margarida, egressa da turma de 1945).

A mesma depoente diz que a sua atuação como professora foi efetivada com profissionalismo e dedicação, cuja tônica foi o cumprimento de suas obrigações, o que a levou a ser reconhecida, sobretudo, pelos seus alunos, conforme nos disse em entrevista:

> [...] Eu fui lá para o Sertão! Lá eu comecei a sentir que as pessoas me davam valor, quando eu estava na sala de aula, quando eu ia para lá, que eu era uma professora muito boa, porque não faltava, porque cumpria minhas obrigações. Então, era uma professora dedicada, vim embora para aqui e aí então foi que todo mundo, até hoje, todo mundo diz que eu fui uma boa professora[...] (Margarida, egressa da turma de 1945).

5 Descrições feitas pelas normalistas umas sobre as outras, no ano de suas formaturas e publicadas no Jornal *Folha do Norte*.

O cotidiano da sala de aula e a relação com os alunos, segundo as professoras depoentes, foram baseados em alguns ingredientes: a severidade, o amor e a vontade de que os educandos aprendessem. O trecho a seguir esclarece esse aspecto, quando indagamos sobre o que mais os alunos destacavam na conduta das professoras, ao que respondeu uma delas:

> A minha severidade. {gargalhadas}. O que eu sei é que eles comentavam assim: a professora Margarida é muito severa, muito enérgica, agora, muito exigente. Mas, ela exigia tudo isso porque ela dava, explicava, ela orientava e nós não aceitávamos, queríamos assim uma notinha boa para passar. Eles não diziam assim, mas a gente entendia que era isso. A minha ligação com meus alunos, meus aborrecimentos e isso e aquilo, que muitas vezes eles eram mal criados e eu também era porque eu não aceitava as respostas deles {...}. Mas, tudo isso eu fazia com amor (Margarida, egressa da turma de 1945).

Essa severidade, que nos é revelada pela professora Margarida, foi resultante, segundo ela, de uma vontade de sempre estar melhorando a sua forma de agir. Melhoria que não se resumia apenas ao desempenho pedagógico, mas que significava também a busca de um bom desempenho educativo, com o objetivo de "Encaminhá-los {os alunos} para o caminho do bem. Não conversava outra coisa, senão o assunto da escola {...}", conforme foi afirmado pela própria Margarida.

Uma docente, formada em 1947, lembra que sua relação com os alunos se baseava na rigidez:

> Ah! Bom! Eu era exigente, eu acho que criança tem que estar ocupada. Eu sou um pouco antiga nesse setor. Eu acho que o menino deve estar ocupado na sala de aula para não dar condição de ficar procurando brincadeiras (Rosa, egressa da turma de 1947).

Aliada a este grau de exigência, Rosa (egressa de 1947) visava a possibilitar aos seus alunos:

> Instrução e educação. Duas coisas que eu acho importante. A instrução, o menino vai para ali, aprender o que não pode aprender em casa, não tem condição, nem sempre. E educar também, eu não admitia menino mal educado. Estava sempre reclamando.

Para alcançar seus objetivos, as professoras utilizavam diversos métodos, para fazer com que as crianças progredissem e aprendessem. Incluindo aí a preocupação de fazer com que eles tivessem uma visão de mundo mais abrangente, com o intuito de ajudá-los a melhor enfrentar as adversidades apresentadas pelo dia-a-dia. Como relatou uma das depoentes, seu objetivo era:

> Fazer com que aquelas crianças progredissem e que aprendessem. Tivessem uma visão diferente do mundo, da vida, do trabalho, a necessidade do estudo, a necessidade de a gente aprender alguma coisa, a necessidade de a gente ser gente no futuro. Porque, ou você tem patrimônio, herda dos pais ou você estuda. E entre o herdar e o estudar, estudar é mais dignificante. A gente cresce mais com o estudo do que com a herança (Rosa, egressa da turma 1947).

Entre os elementos considerados importantes na educação dos seus alunos, conforme já afirmamos, estava o aspecto religioso. Esse era considerado um ponto importante a ser trabalhado na prática da sala de aula da maioria das professoras entrevistadas, que além de se preocuparem com o ensino religioso, buscavam metodologias que fizessem com que os alunos se tornassem mais atentos e que pudessem assimilar melhor os conteúdos, conforme podemos ver no depoimento a seguir:

> Eu fiz primeira comunhão dos alunos na Chapada e na Lapa[6] umas duas vezes. Sempre tive envolvida, sempre, sempre! Além da parte escolar eu fazia também dramas, por exemplo, recitais. Então, tinha comédias, canções, armava palco, dramas para decorar, e eu adorando aquilo. Quando acabava para mim era uma glória, eu sempre gostei (Violeta, egressa da turma de 1930).

Da assistência social aos seus alunos, Angélica, formada em 1943, lembra que:

> Quando as minhas alunas de quinto ano diziam: não vou estudar! Porque não tinham o dinheiro para comprar a farda, eu pedia as fardas de quem se formava, dava a elas, tudo isso. Não fui eu só não, eu e toda minha família, eu tenho não sei quantas pessoas que se formaram aqui, minha irmã foi quem formou, dava tudo [...].

6 Atualmente Município de Amélia Rodrigues, Bahia.

Mais uma vez aparece um dos atributos femininos desejados pela sociedade, no período em que estamos tratando: o assistencialismo, exercitado através de gestos de caridade, que eram incorporados, muitas vezes, como se fossem parte das funções das professoras.

Como podemos perceber, as mestras egressas da Escola Normal de Feira de Santana, entre 1930 e 1949, além de dar um trato maternal aos seus alunos, procuravam assisti-los em suas carências, visando a possibilitar-lhes uma vida escolar mais proveitosa e, consequentemente, uma melhor qualidade de vida.

Considerações finais

No processo de investigação, podemos perceber que além dos sentimentos e atitudes já apontados neste artigo, as nossas depoentes acreditavam e colocavam em prática a ideia socialmente aceita de que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para cuidar das crianças, e portanto, são elas naturalmente as primeiras educadoras.

Assim, cada aluna e cada aluno era considerado pelas depoentes, de certa maneira, como "um filho ou filha espiritual". Nessa perspectiva, o exercício da docência para nossas protagonistas não subverteu a função feminina primordial de mãe, pelo contrário, serviu para ampliá-la e até sublimá-la. O magistério, neste contexto, foi exercido pelas professoras entrevistadas como uma função que necessitou ser desenvolvida como atividade de amor, doação e entrega, a qual seria abraçada por aquelas que realmente tivessem "vocação".

Ao sentido de vocação foram acoplados argumentos que apontam para o passado do magistério como atividade religiosa, na qual atributos supostamente femininos foram ligados ao caráter sacerdotal da carreira docente, o que fez com que se construíssem, entre as mestras que se formaram na Escola Normal de Feira de Santana, entre 1930 e 1949, a representação de que elas deveriam ser dedicadas, virtuosas, desapegadas de interesses subjetivos e capazes de desempenhar sua função até mesmo à custa de inúmeros sacrifícios, o que para elas significou o exercício de uma missão.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, Judith P. Sujeitos do sexo, gênero, desejo. In: BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia**: um vínculo res-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1989.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidade: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 75, p. 1-37, 2004.

JORNAL FOLHA DO NORTE. **A escola de normal de feira formou a primeira turma de professoras.** Feira de Santana, n. 1116, 06 de dezembro de 1930.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

______. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na faculdade de educação. Salvador: UFBA, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n.59, p. 9-27,1995.

__________. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

STIGGER, Marco Paulo; WENETZ, Ileana. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 31-58, jan./abr. 2006.

Deficiência e maternidade:
uma análise feminista na APAE-CG

Lígia Pereira dos Santos

Neste artigo, privilegiamos estudar as percepções e ações no exercício da maternidade, destacando os condicionantes de gênero e os mitos construídos que influenciam na caracterização e no comportamento das mulheres-mães com filhos e/ou filhas com deficiência que são usuários/as da APAE-CG.

A pesquisa faz parte de um projeto de Iniciação Científica-PIBIC[1], da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da autora, confere atenção especial à construção social da maternidade e às características que o sentimento materno de mães de pessoas com deficiências assumem na sociedade contemporânea.

Nesta investigação, debatemos a respeito da invisibilidade do trabalho de mulheres-mães que geraram filhos/as com deficiência, isto é, discutimos o trabalho reprodutivo realizado no âmbito privado e correlato à escolaridade, que não chega a ser classificado como uma atividade produtora de riqueza. Afazeres domésticos, cuidado escolares com filhos e filhas e com a família em geral, são *atividades domésticas específicas da maternidade e feminilidade*, portanto caracterizadas como *trabalhos de mulher*, nunca como *trabalho*.

---

1 A pesquisa tem como bolsista pesquisadora a aluna de graduação Valmira Lúcia Matias Felipe.

Caminhamos na proposta teórica metodológico da micro-história (VAINFAS, 2002) como um instrumento de construção do conhecimento, interessante do ponto de vista ético dos relatos de minorias, além de ser um instrumento privilegiado para relato do cotidiano das mulheres-mães das pessoas com deficiência.

Analisamos, à luz do paradigma feminista (BADINTER, 1993; FORNA, 1999; SCOTT, 1995), as construções das relações de gênero no cotidiano da educação de pessoas com deficiência, articuladas a estruturas de desigualdade social familiar e docente em diversos contextos, tais como: atividades escolares cotidianas, reuniões de pais-mães e mestras/es, e em momentos festivos.

A pesquisa mostra que, para além trabalho de produção de bens, coisas ou mercadorias, existe *o trabalho de manutenção da vida e reprodução das pessoas,* que constitui uma grande parte daquele realizado pelas mulheres-mães- o chamado trabalho na reprodução social ou trabalho reprodutivo, geralmente invisível.

O debate feminista revela que, não fosse o trabalho doméstico realizado no cotidiano pelas mulheres, não haveria força de trabalho masculina disponível para movimentar as máquinas das fábricas, o comércio, as obras arquitetônicas, etc. Imaginemos o que aconteceria com o mundo se as mulheres fizessem uma greve de trabalho doméstico, e se as mulheres-mães também o fizessem do exercício da maternidade?

Refletindo historicamente sobre a condição feminina

Os modelos sociais da construção social e das modificações pelas quais a família tem passado permitiram a organização moderna de Estado e acompanharam a instalação da ordem econômica, social e sexual em diferentes momentos da história da humanidade.

A história da humanidade revela que foram delegadas às mulheres tarefas consideradas aptas à sua feminilidade e que se aproximavam, na verdade, das arefas domésticas e das construções culturais de gênero sobre o significado da diferença entre feminino e masculino.

Se olharmos, por exemplo, a história da arte desde a Antiguidade, observa-se figuras e imagens de variadas obras-de-arte que retrataram a vida familiar.

Encontramos sempre mulheres trabalhando, nas suas residências – que era considerado o seu espaço apropriado – cuidando da casa, zelando pela família, cuidando dos filhos e filhas, cozendo, costurando, lavando roupas, fazendo remédios, ajudando na comunidade. Os trabalhos manuais, que exigiam destreza, eram considerados "femininos". Assim, as mulheres se construíram como as principais trabalhadoras domésticas, em atividades manuais e artesanais, alicerçando, assim, uma das vertentes da violência simbólica[2] (BOURDIEU, 2003).

Os trabalhos da maternidade realizados, há muitos séculos pelas mulheres, também são desconsiderados, cuja contribuição nunca é valorizada, visto que atividades domésticas como: preparo de alimentos, cuidado com saúde, higiene do corpo, limpeza do ambiente doméstico, zelo com a família representam responsabilidade praticamente exclusiva das mulheres na maioria das sociedades.

A divisão, que é socialmente construída, segrega atividades entre homens e mulheres e atribui um menor valor ao trabalho realizado pelas mulheres.

A ideia de divisão internacional do trabalho, isto é, a barreira entre países ricos e pobres; e o conceito de divisão social e técnica do trabalho, isto é, a divisão entre aqueles que exploram a força de trabalho de homens e mulheres e estes homens e mulheres que vendem sua força de trabalho para sobreviver, são centrais. A estas divisões soma-se a divisão do trabalho entre os sexos, que classifica algumas atividades como masculinas e outras como femininas.

> A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; (BOURDIEU, 2003, p. 18).

A divisão sexual do trabalho acontece de maneira bastante injusta e desigual. Refletindo assim, percebemos que o trabalho doméstico realizado pelas

---

2 A violência simbólica refere-se a toda *ação ou omissão* que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de qualquer membro da família, que assume a função parental, ainda que sem laços de sangue, como padrastos, madrastas, sogros, sogras, entre outras.

mulheres-mães de crianças sem deficiências historicamente em diferentes sociedades tem sido invisível e desvalorizado e, muitas vezes, sequer considerado como atividade econômica.

A realidade nos faz testemunhar mudanças profundas nas relações parentais da família contemporânea. Somamos às instabilidades acima referenciadas as especulações sobre a atual insegurança masculina diante da mulher independente profissionalmente.

O debate do papel da mulher trabalhadora no cuidado com os filhos/as, (FORNA, 1999), tornou-se central na atualidade. É inegável que há uma relevante sobrecarga de atividades para mulher no espaço público e privado, gerando um mal-estar, que entra em contradição com as atividades das mulheres, que já não aceitam pacificamente a chamada determinação biológica para a maternidade.

A proposta feminista questiona os valores tradicionais, impondo uma reavaliação da noção de maternidade e paternidade. É evidente que as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e as ações políticas têm relacionado o conceito de homem ao genérico ser humano e o conceito de gênero às mulheres. Seja na posição de universal (homem = ser humano), seja nos estudos de gênero, "a masculinidade hegemônica é um modelo cultural ideal – não é, portanto, atingível por praticamente nenhum homem" (CONNEL, 1995, p. 189).

No ocidente, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, o papel social da mulher foi associado à maternidade, sendo ela vista como reprodutora e cuidadora que tinha como dever de cuidar e zelar pela casa, pelo marido e pelo/a/s filho/s/as, alimentando, protegendo e higienizando. Note-se que o modelo socialmente definido para a mulher, especificamente, a partir do século XVIII e principalmente no século XIX, desenhou uma nova imagem de sua relação com a maternidade, segundo a qual o bebê e a criança transformaram-se nos objetos privilegiados da atenção materna.

Articulando-se aos interesses econômicos do Estado, discursos proferidos por médicos, moralistas e intelectuais reforçavam a necessidade de a mulher ocupar-se com os filhos e as filhas. Tal discurso baseava-se, principalmente, no argumento de que essa seria a forma "natural" de cuidados com a criança e, por isso, a mais adequada; uma vez que só a mulher era capaz de gestar e

parir, seriam, pois, concernentes, apenas, à "natureza feminina", a educação e os cuidados com a prole.

A "devoção e presença vigilante da mãe" surgem como valores essenciais, sem os quais os cuidados necessários à preservação da vida da criança estariam fadados ao fracasso. A ampliação das responsabilidades maternas fez-se acompanhar, portanto, de uma crescente valorização à "rainha do lar". O gênero se constitui pela linguagem, ou seja, pelo discurso, "o discurso é um instrumento de orientação do mundo, mesmo se não é anterior à orientação da diferença sexual" (SCOTT, 1995, p. 90).

O paradigma feminista almeja desconstruir os estereótipos femininos e a ideia de que a mulher frágil por natureza nasceu para ser mãe e vivenciar o amor materno, devendo cuidar do/a filho/a, a vida inteira, considerando que esse tipo de amor é tido como incondicional e instintivo. Assim, neste sentido, comungamos com a ideia de que:

> O amor materno é infinitamente complexo e imperfeito. Longe de ser um instinto, ele é condicionado por tantos fatores independentes da "boa natureza" ou da "boa vontade" da mãe que é preciso um pequeno milagre para que este amor seja assim como é descrito. Ele depende não só da história pessoal de cada mulher (pode-se ser uma mãe má ou medíocre de geração a geração), da convivência da gravidez, de seu desejo de ter a criança, de sua relação com o pai, mas também de outros fatores, sociais, culturais, profissionais etc (BADINTER, 1993, p.67).

O modelo de maternidade tal qual vemos hoje foi mudando de acordo com o tempo, influenciado por diversos campos da ciência, dentre eles destacamos a Psicologia e o Direito.

A Psicologia pelo fato de afirmar que o contato do/a filho/a com a mãe é de extrema importância para o bom desenvolvimento da criança. Caso a mãe "se atreva" a se ausentar na vida cotidiana do/a filho/a, ela passa a ser acusada de causadora dos problemas futuros que ele/a possa vir a apresentar.

O Direito pelo fato das leis até pouco tempo estabelecerem que a custódia dos/as filhos/as seria dada à mãe no caso de separação, embora na atualidade, tenha sido aprovada a lei estabelecendo a guarda dos/as filhos/as compartilhada entre pais e mães, forçando à paternidade responsável.

> [...] foi assim que a maternidade se tornou o que é hoje: um dos estados humanos mais naturais, e um dos mais policiados, uma responsabilidade única da mulher, não apenas um dever, mas uma vocação altamente idealizada, cercada de emoção por todos os lados (FORNA, 1999, p.55).

A partir da década de 1980, o movimento feminista integra na sua luta o reconhecimento e a defesa da diferença entre homens e mulheres. Ao lado da igualdade de acesso ao poder, propõe o valor da diferença pela busca de uma outra "ética", de uma busca ou reconhecimento de outro "modo" ou "estilo" de exercer o poder e de estabelecer relações solidárias, de construir um perfil emocional específico nas relações familiares.

A presença feminina torna-se maciça em todos os movimentos de luta, quer sejam eles sociais e/ou políticos. As identidades femininas e masculinas se constroem, articulando criativamente e/ou contraditoriamente a relação entre igualdade e diferença.

Refletindo sobre a realidade

Os resultados da pesquisa realizada na APAE-CG com universo de 100 entrevistados/as, dos quais, selecionamos 29 mulheres para ser amostra, revela uma necessidade de intervenção educacional nos valores sobre paternidade e maternidade no seio das relações de pessoas com deficiências.

Utilizamos *nomes de plantas* para identificar as mães pesquisadas, por entender que ao dedicarem suas vidas (sem partilha nas atividades) no cuidado dos/as seus/as filhos/as deficientes, essas mulheres acabam se tornando como plantas, fixas e quase imóveis, dando sombra e alimento aos/as que necessitam da sua proteção.

Os pseudônimos escolhidos pelas próprias mães foram: *Cajueiro, Macieira, Cumaru, Jaqueira, Coqueiro, Quixabeira, Bananeira, Umburana, Ipê Amarelo, Mangueira, Umbuzeiro, Jara, Tamareira, Ingazeira, Velame, Mororó, Facheiro, Macambira, Mariporanga, Catingueira, Palma, Jenipapo, Trapiá, Jurema-Branca, Carnaúba, Maniçoba, Mofumba, Louro, Cardeiro, Marizeiro.* Pretendemos, com a utilização desses pseudônimos, preservar a identidade das mesmas.

Podemos observar que no universo de 100 pessoas acompanhantes entrevistadas 88% mães, 6% são avós e tias, apenas 02% são pais (desempregados). Não encontramos nenhum tio ou avô como acompanhantes.

Aos termos acesso a esses dados, percebemos claramente que as mulheres-mães assumem como sendo "apenas sua" a obrigação de cuidar do/a filho/a com deficiência.

A maternidade, na atualidade, especificamente no interior nordestino, constitui-se, uma violência simbólica, podendo-se dizer que tal violência é ainda maior se essa mulher é mãe de uma pessoa com deficiência.

Quando indagamos sobre o motivo dos pais não realizarem a tarefa do cuidado no acompanhamento dos/as filhos/as, a maioria das mães apresentam defensiva de seus companheiros como é o caso da mulher-mãe *Cumaru* (30 anos) que argumenta; "Ele já me ajuda demais, nem todo homem faz o que ele faz, trazendo o mantimento para dentro de casa".

Neste sentido, a mulher legitima um valor já arraigado na mente masculina "o homem se vê como universal (homo). Ele se considera o representante mais perfeito da humanidade, o critério de referência". (BADINTER, 1993, p. 7)

Notamos na fala da mulher-mãe *Cumaru* a internalização de valores onde não se questiona o papel da mulher como cuidadora. A mulher-mãe não se percebe como vítima de violência simbólica (BORDIEU, 2003), à medida que assume, individualmente, uma tarefa que deveria ser compartilhada.

A mulher-mãe *Macieira* (35 anos) mostra-se insatisfeita com a omissão do pai de seu filho dizendo: "Ele não faz nada, tudo sou eu", representando sua indignação o caráter minoritário, pois esse tipo de comportamento não foi questionado pela maioria das mulheres-mães. Observamos, na sua fala, uma rejeição ao comportamento do seu companheiro, modo de agir, que não reflete os valores da nossa sociedade que isenta o homem do cuidado dos/das filho/a/s.

A mulher-mãe U*mburana* (32 anos) diz que é parecida com essa árvore por ter uma raiz forte. Ela é casada e tem três filhos sendo um deles deficiente (Paralisia Cerebral). Segundo ela, a criança passou da hora de nascer, por isso faltou oxigênio no cérebro provocando a deficiência. Semelhantemente as demais, cuida do filho sozinha.

A mulher-mãe *Bananeira* (41 anos) tem apenas uma filha de cinco meses que tem Síndrome de Down, (que não foi aceita pela mãe ao nascer). Ela relata que entrou em desespero ao saber que a menina era uma criança diferente das demais e chegou a perguntar ao médico se a filha havia sido trocada. *Bananeira* afirma que o pai da menina não a ajuda no cuidado com a filha e nos diz: "ele não sabe fritar nem ovo, e acrescenta: já briguei muito com ele por causa disso, hoje já nem peço para ele ajudar, pois ele sempre diz que cozinha é coisa de mulher".

O companheiro da mãe Bananeira é extremamente sexista com relação ao tratamento com sua esposa, sendo esse comportamento fruto dessa construção cultural que é naturalizada pela nossa sociedade.

As mulheres em sua maioria afirmaram que seria impossível o parceiro ajudar, pois já chegava bastante cansado do trabalho. Para elas (as mães), a obrigação de cuidar dos filhos/as deve ser da mãe, pois elas, é que, ficam em casa e não trabalham tanto quanto o parceiro. Tal fato mostra a condição inferior do trabalho reprodutivo.

Constatamos um grande número de mães separadas e questionamos as mesmas sobre o motivo da separação. Indagamos se elas supunham que a separação tinha alguma ligação ao fato do/a filho/a ser uma pessoa com deficiência.

Algumas negaram que os fatos tenham relação, mas percebemos que em alguns casos as mulheres-mães têm dúvida, mesmo respondendo que não, pois quando respondiam ficavam pensativas, talvez porque nunca tinham refletido sobre tal possibilidade e ao serem questionadas foram obrigadas a cogitar tal motivação para seus ex-parceiros.

Notamos que a maioria das mães, separadas dos parceiros, sentem-se aliviadas por terem eles longe do seu convívio. Uma minoria revelou angústia e demonstrou tristeza por ter sido abandonada pelo companheiro, não ter ajuda financeira, como é o caso da mulher-mãe *Quixabeira* (18 anos) que diz:

> Engravidei com 13 anos, o meu namorado quando soube que eu estava grávida me deixou e foi embora para outra cidade, eu não sabia o que fazer e só fazia chorar. Quando contei para minha mãe ela me chamou de tudo o que não presta, meu pai e meus irmãos pararam de falar comigo, foi um inferno. Até hoje minha mãe passa na minha cara. (QUIXABEIRA, 2008).

A filha de *Quixabeira* tem 04 anos e tem Paralisia Cerebral. Comprometeu a fala e os movimentos. Notamos que a mãe tem muito carinho pela filha, mas se sente culpada pelo fato dela ser deficiente, além de amargar a tristeza de não ter o pai de sua filha ao seu lado. Ela disse ser triste por sua mãe não permitir que ela estude, e não a ajuda nos cuidados com sua filha.

Percebemos que, no cenário da atualidade, o destaque para instabilidade de lugares sociais tem se tornado lugar comum: o casamento tardio, a gravidez precoce, a "barriga de aluguel", o crescimento do divórcio, a paternidade ausente, a chefia feminina dos lares, a luta de homens contra o aborto (pelo direito ao filho que a mulher não quer ter) e, ao contrário, pelo direito de não assumir uma paternidade.

Na contramão da história, visualizamos a maternidade solitária, a sobrecarga de atividades exercidas pelas mulheres-mães em detrimento aos pais que, na maioria das vezes, são omissos com relação ao cuidado cotidiano dos/as filhos/as com deficiências.

Por fim, os resultados da pesquisa confirmam a necessidade de propiciar uma prática diferenciada com relação à problemática das relações de gênero no cotidiano das famílias das pessoas com deficiência, articulando debates sobre o exercício da maternidade e paternidade responsável.

Ao buscar entender os modelos de maternidade e paternidade, buscamos também compreender como as pessoas fazem suas escolhas e como se dão as relações de poder entre homens e mulheres, revelando uma visão relacional de gênero onde as relações entre os sexos são construídas como base na interação social.

Não podemos esquecer que tanto mulheres quanto homens exercem inúmeros papéis em sua vida cotidiana, participam da dinâmica social das mais diversas formas e não se comportam da mesma maneira o tempo todo. Portanto os papéis da maternidade e paternidade são moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais.

Assim, esperamos provocar um olhar acadêmico-científico sobre as raízes da desigualdade justificada e alicerçada nas práticas sociais da maternidade e paternidade de pessoas com deficiências, que reiteram a iniquidade de gênero, através das diferenças entre as responsabilidades diferenciadas por sexo.

Referências

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, E.. **XY Sobre a identidade masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade:** uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, n. 20. jul./dez, 1995. p.185-206.

FORNA, A. **Mãe de todos os mitos:** como a sociedade modela e reprime as mães. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

LO BIANCO, A. C. A Psicologização do Feto. In: FIGUEIRA, S. (Org.) **A cultura da psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 94-115.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2. jul/dez, 1995. p. 71-99.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da história:** micro-história. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

Conferência de encerramento

Gênero, educação e ciência

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

O que é gênero? O que é educação? O que é ciência?

Como as palavras têm vários significados e os conceitos têm história, vamos examinar inicialmente cada termo/conceito, para então refletir sobre as relações de gênero na educação e na ciência, a partir da consideração de que as ciências, particularmente as naturais, e as tecnologias são campos masculinos, historicamente construídos assim.

Gênero (construções de masculinidade e feminilidade, culturalmente variáveis) é um conceito criado pela teorização feminista, resultante da inserção e legitimação do movimento feminista (ainda que marginalmente) na academia. Diferenças de gênero implicam desigualdade. Relações de gênero (polares, assimétricas, hierárquicas) são relações de poder. Como construção cultural, social e educacional, gênero é uma estrutura de dominação simbólica, assim como classe e raça. Teóricas feministas e outros estudiosos das relações sociais apontam que as distinções de gênero (masculino/feminino) estruturam todos os aspectos da vida social e fazem parte de um complexo sistema de dominação masculina, fortemente institucionalizado e internalizado. As relações de gênero perpassam a construção de sujeitos/identidades, relações/práticas sociais, cultura/objetos/lugares/representações/valores, impondo o princípio masculino como parâmetro universal (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 1994; BOURDIEU, 1999).

De acordo com Fourez (1995), a **ciência** é o modo específico de conhecimento adotado pelo mundo ocidental moderno, uma ideologia de um saber universal. Representa um projeto, originalmente ligado à ideologia burguesa, de dominar o mundo e controlar o meio ambiente. De fato, "foi um instrumento intelectual que permitiu à burguesia, em primeiro lugar, suplantar a aristocracia, e, em segundo, dominar econômica, política, colonial e militarmente o planeta" e seus sucessos serviram de base às ideologias do progresso (p. 163-164). Da perspectiva sociológica, a ciência moderna é uma instituição, uma profissão, uma prática organizada, com uma comunidade de participantes, locais específicos de trabalho como os laboratórios, publicações, congressos, projetos, paradigmas, métodos e linguagem própria, hierarquias e relações de poder.

A ciência moderna, desde sua origem no século XVI, tem uma história construída por homens (brancos, de elite, cultos, cristãos, do hemisfério norte ocidental) e por atributos e valores ditos masculinos (racionalidade, objetividade, neutralidade ou não-envolvimento). No imaginário popular, o cientista é um herói moderno, admirado como benfeitor da humanidade: um homem genial, excêntrico, frio, desligado das coisas práticas, uma imagem na qual não cabem mulheres nem homens negros e indígenas.

Um dado que demonstra a ausência das mulheres da produção cultural e científica é a **distribuição por sexo dos ganhadores do Prêmio Nobel** (nobelprize.org). No total, de 1901 a 2007, o Prêmio Nobel foi conferido a 20 organizações e 777 indivíduos, dos quais apenas 34 mulheres (4,37%). Só duas mulheres ganharam o Prêmio Nobel de Física, a rainha das ciências naturais: Marie Curie, em 1903, e Maria Goeppert-Mayer, sessenta anos depois, em 1963. Três ganharam o Prêmio Nobel de Química: Marie Curie (1911) outra vez, Irène Joliot-Curie (1935), sua filha, e Dorothy Crowfoot Hodgkin (1964). Sete ganharam o Prêmio Nobel de Medicina: Gerty Cori (1947), Rosalyn Yalow (1977), Barbara McClintock (1983), Rita Levi-Montalcini (1986), Gertrude B. Elion (1988), Christiane Nüsslein-Volhard (1995), e Linda B. Buck (2004).

Fora do campo científico, o Prêmio Nobel de Literatura foi conquistado por 11 mulheres: Selma Lagerlöf (1909), Grazia Deledda (1926), Sigrid Undset (1928), Pearl Buck (1938), Gabriela Mistral (1945), Nelly Sachs (1966), Nadine Gordimer (1991), Toni Morrison (1993), Wislawa Szymborska (1996), Elfriede Jelinek (2004), Doris Lessing (2007); e 12 mulheres ganharam o Prêmio Nobel da Paz: Bertha von Suttner (1905), Jane Addams (1931), Emily Greene Balch

(1946), Betty Williams e Mairead Corrigan (1976), Madre Teresa (1979), Alva Myrdal (1982), Aung San Suu Kyi (1991), Rigoberta Menchú Tum (1992), Jody Williams (1997), Shirin Ebadi (2003), Wangari Maathai (2004).

Tomando-se como marco a **Década da Mulher, 1975-1985**, proclamada pela ONU, nenhuma mulher ganhou o Prêmio Nobel de Física ou de Química no último quartil do século XX, nem mais recentemente, no século XXI, embora seis das sete ganhadoras do Prêmio de Medicina situem-se a partir de 1977. As mulheres se destacam mais na Literatura e na Paz. Das 11 que ganharam o Prêmio Nobel de Literatura, ao longo da história do prêmio, cinco situam-se no período de 1991 a 2007, observando-se longos intervalos de ausência entre as ganhadoras de 1945, 1966 e 1991. A maioria das vencedoras do Prêmio Nobel da Paz (9 entre 12) situam-se no período de 1976 a 2004.

E no Brasil? Numa edição comemorativa dos 50 anos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, com perfis de 60 **cientistas notáveis** (CARVALHO & COSTA, 1998), encontram-se apenas sete mulheres entre 50 homens: Nise da Silveira (1905-1999), Carmen Portinho (1905-2001), Graziela Maciel Barroso (1912-2003), Maria von Paumgartten Deane (1916-1995), Marta Vanucci (1921-), Carolina Martuscelli Bori (1924-2004) e Johanna Döbereiner (1924-2002). Em outra edição, mais recente (CANDOTTI, 2007), a lista de homens aumenta e a de mulheres proporcionalmente diminui: elas são sete para 93 homens: as mesmas já citadas, substituindo-se Maria von Paumgartten Deane por Maria da Conceição Tavares (1930-). É interessante registrar que só duas mulheres presidiram a SBPC de 1949 a 2007: Carolina Bori, no período 1987-1989 e Glaci Therezinha Zancan, por dois biênios: 1999-2001 e 2001-2003.

O Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq concede o Prêmio Pesquisador Emérito desde 2005 (www.cnpq.br). Em 2009, foi agraciada uma mulher, Maria da Conceição Tavares (Economia), para cinco homens. Em 2008 e 2007, foram agraciados respectivamente dez homens e nenhuma mulher. Em 2006, uma mulher foi agraciada, Aída Espínola (Química), para oito homens. Em 2005, foram agraciados 23 homens e quatro mulheres: Lea Ferreira Camillo Coura (Medicina), Maria Isaura Pereira de Queiroz (Sociologia), Maria Yedda Leite Linhares (História) e Sueli Maria Marino Viegas (Astronomia). Assim, num universo de 56 homens, apenas 6 mulheres (10%) se destacaram na ciência brasileira a ponto de merecerem esse prêmio.

Já o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia, instituído pelo CNPq em 1981, englobando todas as grandes áreas do conhecimento, reconheceu o mérito de 38 homens, mas apenas de uma mulher ao longo do período 1982-2008: Maria Isaura Pereira de Queiroz, vencedora em 1997, em Ciências Sociais (www.cnpq.br).

Cabe lembrar que, no passado recente, a ciência justificou a inferioridade das mulheres e a dominação masculina atestando que elas tinham um corpo mais frágil e um cérebro diferente do dos homens, portanto eram menos inteligentes ou 'naturalmente' desprovidas de certo tipo de inteligência necessária ao pensamento intelectual abstrato e à liderança na vida pública. Porém a ciência não tem sido eficaz para resolver as questões éticas e sóciopolíticas da humanidade (FOUREZ, 1995, p. 165) e tem sofrido críticas (pós-coloniais, pós-estruturalistas, feministas) por alimentar a corrida armamentista, a poluição ambiental, a desigualdade entre países centrais e periféricos, a dominação e opressão de grupos e indivíduos.

A **crítica pós-moderna** (baseada em postulados relativistas, antifundacionalistas, interconectivistas e dialógicos), em que se situa a **crítica feminista**, diz que os critérios de validação do conhecimento são baseados em noções ocidentais (e androcêntricas) de objetividade, neutralidade, racionalidade e dicotomia sujeito-objeto, tomadas como padrões universais (paradigma da ciência moderna). Em particular, a crítica feminista denuncia o androcentrismo da ciência moderna, descrevendo como a formação, as práticas e as instituições científicas permanecem gendradas (HUMM, 1989; SCHIEBINGER, 2001).

A **teoria feminista** envolve múltiplas perspectivas teóricas e políticas, contribuindo para os debates sobre o ambientalismo, o pacifismo, a sexualidade, a pornografia e a pobreza do Terceiro Mundo. Sua originalidade consiste na articulação entre teoria e prática/experiência, público e privado – representada no slogan: *o pessoal é político* (HUMM, 1989). Especificamente, a **epistemologia feminista** propõe a análise da *posição dos sujeitos* (contra uma epistemologia *deslocalizada*, a *visão de lugar nenhum*) e da *política gendrada do conhecimento*, em que as mulheres (e outros grupos oprimidos e marginalizados) têm pouco espaço como sujeito e objeto de conhecimento, e pouco poder e autoridade epistêmica na produção do conhecimento público (CODE, 2002). Reconhece o lugar da emoção, subjetividade e corpo no conhecimento, concebido como práxis, conscientização e *empoderamento* individual e coletivo (HUMM, 1989; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Filósofos da ciência contemporâneos corroboram a perspectiva feminista. Fourez (1995, p. 246), por exemplo, propõe "se refletir mais sobre o vínculo entre o patriarcado e a produção de uma sociedade gerida pela lógica da ciência e da tecnologia!" Santos (1989, 1999) reconhece a contribuição da crítica feminista para o movimento de desdogmatização da ciência ao analisar a transição da ciência moderna para uma **ciência pós-moderna**, decorrente da crise epistemológica do paradigma científico positivista, fundado no estatuto privilegiado da racionalidade científica, que não passa de um juízo de valor. Em síntese, afirma que o legado da ciência moderna é um conhecimento funcional do mundo que alargou as perspectivas de sobrevivência, porém hoje o desafio é saber viver, para o que se faz necessária outra forma de conhecimento que nos una pessoalmente ao que estudamos (1999, p. 53). O paradigma emergente (pós-moderno), traduzido como u*m conhecimento prudente para uma vida decente*, parte do questionamento das relações entre a ciência e a ética (importância da virtude), o senso comum (a ser revalorizado) e a prática (a contribuição da ciência para a felicidade humana); e propõe a igualdade de acesso à competência cognitiva e linguística, ou seja, a *sensocomunização* da ciência. Vale a pena refletir sobre as quatro teses da ciência pós-moderna, por ele propostas – todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum – porém, nos limites deste texto, é suficiente destacar a desconstrução dos dualismos, a introdução da consciência no objeto do conhecimento (o objeto é a continuação do sujeito) e o caráter autobiográfico do conhecimento, convergentes com a epistemologia feminista.

Sendo todo conhecimento sobre nós mesmas/os, pois não apenas estamos conectados aos objetos do mundo, mas *somos no mundo*, a **educação** é o processo de construção de sujeitos e de sentidos para a vida individual e coletiva, a partir de objetos, conhecimentos, valores e sentimentos herdados. É, em grande parte, *violência simbólica* (BOURDIEU; PASSERON, 1975), imposição e reprodução da cultura e das identidades hegemônicas (heterossexuais e gendradas), portanto, das relações de dominação de gênero, de modos de ser dicotômicos (masculino ou feminina), da cultura e da ciência androcêntricas, isto é, centradas em normas e valores masculinos. Pode ser também um processo de crítica, conscientização, autocrítica e transformação das relações sociais de dominação (FREIRE, 1987), particularmente da injustiça patriarcal, a exemplo da educação feminista para a consciência crítica (BELL HOOKS, 2000).

É importante lembrar que a **história da educação das mulheres** foi marcada pela exclusão e, posteriormente (bem recentemente), pela inclusão com segregação. Elas só conquistaram o direito à educação com a instituição da escolarização compulsória, no século XIX, mas foram incluídas em escolas, classes, ramos do ensino ou áreas curriculares separadas – caneta para os meninos, agulha para as meninas. No século XX, generalizou-se a co-educação no sistema público de educação básica de muitos países ocidentais e, finalmente, com a luta feminista pela igualdade dos sexos, desapareceram as barreiras formais ao acesso das mulheres a quaisquer cursos superiores, porém persistem trajetórias diferenciadas por sexo e gênero na educação profissional e superior, e no mercado de trabalho.

No Brasil, as mulheres tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, e aos cursos superiores a partir de um decreto imperial de 1881. Porém, como poucas tinham acesso ao curso secundário e o curso normal era terminal, isto é, não habilitava ao ingresso em cursos superiores, durante a primeira metade do século XX, a formação profissional superior de mulheres foi mínima (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004). A partir da década de 1970, é que elas ingressaram massivamente nos cursos superiores, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (ROSEMBERG, 1994). Na década de 1990, a notável expansão do sistema educacional brasileiro em todos os níveis tornou visível o enorme crescimento das taxas gerais de escolaridade feminina, de tal forma que, no final dessa década, as mulheres haviam ultrapassado os homens em conclusões do ensino fundamental, médio e superior. Em 1998, elas eram 54% dos estudantes e 61,4% dos graduados do ensino superior (INEP, 1999). Dados de 2003 confirmam essa vantagem, observando-se inclusive um índice maior de inclusão das mulheres no ensino superior, como docentes, e na pós-graduação, como estudantes e docentes (GODINHO et al, 2005).

Todavia, em que cursos superiores e carreiras elas se situam? É preciso comparar as **matrículas e graduações por sexo e curso superior** para dimensionar as mudanças. Vejamos uma ilustração, com dados da Universidade Federal da Paraíba. No período de 1961 a 1976, de acordo com levantamento realizado por Peres (1977), o número de graduações de mulheres na UFPB chegou a 46%, notando-se o crescimento da participação das mulheres em cursos como Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Medicina e, especialmente, Direito. Nas Engenharias, porém, a presença delas era mínima: a Civil formou as primeiras mulheres a partir de 1968, atingindo 9% de graduações

femininas no período; a Mecânica, que graduou sua primeira turma em 1970, teve apenas duas mulheres formadas entre 104 homens até 1976. Os cursos de Letras, Pedagogia, Serviço Social e Enfermagem se consolidavam como redutos femininos.

Observando-se as matrículas da UFPB no 1º semestre de 2005, constata-se que a distribuição de estudantes por área e curso continua reproduzindo o fenômeno da sexualização/generificação das carreiras: as mulheres continuavam majoritariamente concentradas nos cursos de Pedagogia (87,5%), Nutrição (87,5%), Serviço Social (86,7%), Enfermagem (78%), Psicologia (76,3%), Letras (69,4%), Biblioteconomia (69,4%) e Educação Artística (63%); e com presença mínima nos cursos de Engenharia Mecânica (4%), Ciências da Computação (7,9%) e Física (10%). As matrículas femininas em Engenharia Civil chegavam a 20,7%; em Matemática a 26,2%; em Música e Filosofia a 29,7% e 25,5%, respectivamente. Somente em um curso da área tecnológica, elas eram majoritárias: Arquitetura (81,3%), associada com a decoração do lar.

A persistência da **divisão de gênero do conhecimento e do trabalho** segrega as mulheres a ocupações desvalorizadas, precárias e mal-pagas, reforçando a invisibilidade do trabalho de reprodução, paralelamente ao ingresso de algumas delas em carreiras masculinas (ROSEMBERG, 1994, 2002). Atualmente, Hirata (2002, p. 345) aponta uma *bipolarização* do trabalho feminino: "um dos pólos é constituído de profissionais altamente qualificadas e bem remuneradas (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras universitárias, gerentes, advogadas, juízas etc.), e outro de trabalhadoras ditas não qualificadas, ocupando empregos mal remunerados e não valorizados socialmente", caso exemplar do emprego doméstico. Porém, os ganhos das mulheres são sempre inferiores aos dos homens, mesmo nos novos campos profissionais ou naqueles campos tradicionalmente masculinos, como Medicina, Engenharia, Arquitetura e Direito (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000, p. 67). Apesar de mais escolarizadas, as mulheres trabalhadoras têm salário médio 30% inferior ao dos homens em todos os setores de atividade econômica (www.ibge.org.br); em 2003, elas ganhavam menos do que os homens tanto na faixa de renda superior quanto inferior: entre os que tinham mais de 11 anos de escolaridade, as mulheres ganhavam R$ 695 e os homens R$ 1.362; entre os que tinham menos de um ano ou nenhuma escolaridade, as mulheres ganhavam R$ 173 e os homens R$ 265 (GODINHO et al., 2005).

Em geral, a presença das mulheres continua reduzida nos campos da ciência, tecnologia, política, altos negócios e nos cargos de chefia (HIRATA, 2002). Mesmo nas universidades, no contexto da gestão e da pesquisa acadêmica, são pouquíssimas as mulheres reitoras e pesquisadoras *seniores*, inclusive nas áreas de conhecimento mais feminizadas, onde os homens tendem a se destacar. No serviço público, particularmente na educação, campo feminino, são pouquíssimas as secretárias de educação municipais e estaduais, sem falar de ministras – as mulheres se concentram na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, os níveis de ensino menos profissionalizados e remunerados.

Nos Estados Unidos, onde há estatísticas sobre mulheres na ciência desde a década de 1970, constatou-se a **segregação hierárquica** (o número de mulheres diminui à medida que se sobe na escada do poder e prestígio), a **segregação territorial** (as mulheres se concentram nas ciências *soft*, sociais, da vida e do comportamento, onde os salários e o prestígio são mais baixos), bem como a **segregação institucional** (elas raramente são contratadas como professoras de universidades de elite) (SCHIENBINGER, 2001, p. 76-80). Também se observou que os homens se dão melhor em campos femininos (como Enfermagem) do que as mulheres em campos masculinos (como Física e Engenharia) e que os salários médios de mulheres cientistas são mais baixos do que os dos homens, porque elas se concentram em campos menos bem pagos, mas também mesmo dentro do mesmo campo (p. 79-80).

A reprodução da ordem de gênero no trabalho, na educação e na ciência

Como explicar a reprodução da **sexualização/generificação do trabalho/carreiras** e a exclusão das mulheres das posições de alta remuneração, prestígio, poder, no contexto do atual sucesso educacional das mulheres? Não havendo barreiras formais ao acesso delas a quaisquer cursos superiores e carreiras, a não-escolha de "cursos masculinos" e de carreiras científicas significa autoexclusão? (CARVALHO, 2006).

De acordo com Cranny-Francis et al. (2003), quando, na década de 1950, o sociólogo Talcott Parsons previu o crescimento da participação das mulheres na força de trabalho em empregos de baixa remuneração e *status* inferior, vistos como uma extensão dos papéis familiares, sugeriu que o menor interesse delas

pelo desenvolvimento de carreiras asseguraria a complementaridade dos papéis de gênero, a estabilidade da família e ausência de competição entre os sexos. No final do século, o sociólogo Pierre Bourdieu (1999, p. 102-103) constatou que a "(re)construção social dos princípios de visão e divisão geradores dos gêneros" se dava, contraditoriamente, pelas "transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros", entre as quais a educação. Por um lado, a cultura acadêmica tradicional veiculada pela escola é fator decisivo de mudança, já que o aumento do acesso das mulheres à instrução correlaciona-se à independência econômica e à transformação das estruturas familiares (p. 107); por outro lado, o sistema escolar contribui para a "permanência dentro da mudança e pela mudança" da ordem de gênero na economia produtiva e reprodutiva, e no mercado de bens simbólicos. O princípio de divisão e de dominação se aplica às disciplinas *duras* versus *moles* e, dentro de cada disciplina, atribui "aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso" (p. 109-110); enfim, estabelece os padrões legítimos das práticas e define a excelência como masculina.

Segundo Bourdieu (1999), a razão androcêntrica divide e hierarquiza o mundo, as atividades produtivas e reprodutivas, segundo o princípio da inferioridade e da exclusão da mulher; os homens detêm o

> monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação", [são os senhores do] "sistema de estratégias de reprodução ... do capital simbólico: estratégias de fecundidade, matrimoniais, educativas, econômicas, de sucessão, todas elas orientadas no sentido de transmissão dos poderes e dos privilégios herdados (BOURDIEU, 1999, p. 60-62).

As antigas estruturas da divisão sexual permanecem objetivadas nas carreiras e nos cargos segundo três princípios práticos: (1º) "as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviços"; (2º) "uma mulher não pode ter autoridade sobre homens" e, portanto, tende a ser "preterida por um homem para uma posição de autoridade ou ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar"; (3º) o homem tem "o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas" (BOURDIEU, 1999, p. 112-113).

Ora, as definições diferenciais de habilidades masculinas e femininas, bem como a valorização das primeiras e desvalorização das últimas são reproduzidas na escola: as meninas aprendem que os meninos é que são bons em matemática e tecnologia, e seguem para as faculdades, cursos e especialidades de menor prestígio; também aprendem que devem ser dóceis e servis, ou seja, não-competitivas e atraentes aos olhos masculinos. Mais tarde, elas assumirão a responsabilidade pelo cuidado das crianças e as tarefas domésticas, investindo menos nas carreiras, reproduzindo, assim, o caráter gendrado do trabalho (produtivo/reprodutivo, instrumental/expressivo). Uma ilustração recente: as análises dos resultados do SAEB 2003 apontaram diferenças de rendimento entre meninos e meninas, conforme o gênero da matéria escolar: meninas têm notas mais altas em Português e meninos em Matemática. No ENEM 2003, as meninas se saíram melhor em redação e os meninos na parte objetiva (GODINHO et al., 2005), o que indica que conhecimentos e habilidades continuam sendo gendrados no processo de escolarização.

Como explica Bourdieu (1999), **as diferenças e oposições de sexo e gênero se inscrevem em estruturas objetivas e subjetivas**: apresentam-se "em estado objetivado nas coisas, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes" (p. 17). *Habitus* são estruturas psicossomáticas duráveis, adquiridas na socialização primária, na família e na escola, já que nela as crianças ingressam cada vez mais cedo. Os ***habitus* de gênero** resultam do trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação através de variadas e constantes estratégias de diferenciação de meninas e meninos, implícitas e explícitas nas práticas de vários agentes e instituições – família, igreja, escola, meios de comunicação, estado. Assim, "a educação primária... favorece mais nos meninos as diferentes formas da *libido dominandi*" (BOURDIEU, 1999, p. 71), facultando-lhes o desenvolvimento da força física e o domínio dos movimentos e espaços amplos. Excluídas do jogo do poder, as meninas são educadas para entrarem nele "por procuração, isto é, em uma posição ao mesmo tempo exterior e subordinada, e a dedicar ao *cuidado* do homem uma espécie de terna atenção e de confiante compreensão", aprendendo tais tendências afetivas juntamente com a *impotência* feminina (BOURDIEU, 1999, p. 77-97), a "submissão encantada que constitui o efeito característico da violência simbólica" (BOURDIEU, 1999, p. 53).

No mundo público, laboral, os cargos, sobretudo os de poder, são talhados para homens e não para mulheres:

> A definição de um cargo, sobretudo de autoridade, inclui todo tipo de capacitações e aptidões sexualmente conotadas: se tantas posições dificilmente são ocupadas por mulheres é porque elas são talhadas sob medida para homens.... Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de atributos que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estatura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, a 'distância em relação ao papel', a autoridade dita natural etc., para as quais os homens foram preparados e treinados tacitamente. (BOURDIEU, 1999, p. 78)

Em suma, na perspectiva de Bourdieu, as trajetórias escolares e as inserções ocupacionais de homens e mulheres são construções simbólicas baseadas em *habitus* de gênero, por sua vez, construções educacionais. O conceito de *habitus* explica a reprodução e dimensiona a dificuldade da mudança da ordem de sexo/gênero, pois as relações de dominação são *somatizadas*, naturalizadas na relação de causalidade circular entre as estruturas objetivas do espaço social e as disposições psicossomáticas produzidas nos sujeitos (BOURDIEU, 1999, p. 71). A persistência das relações de dominação de gênero decorre, então, da relação circular, de mútuo condicionamento, entre princípios de visão e princípios de divisão, em que a subjetividade (corporificada) é continuamente confirmada e reforçada pela objetividade da organização social e de relações sociais baseadas em divisões de sexo e gênero, de tal modo que a experiência do mundo social, ou seja, a percepção da concordância entre as estruturas sociais e as estruturas cognitivas legitima a apreensão das divisões arbitrárias como naturais (p. 20).

Por isso, o *habitus* dominante ou dominado, "lei social incorporada" (BOURDIEU, 1999, p. 64), se expressa como investimentos ou abstenções e pode

> [...] sobreviver durante muito tempo depois de desaparecidas suas condições sociais de produção ... [ou] mesmo quando as pressões externas são abolidas e as liberdades formais – direito de voto, direito à educação, acesso a todas as profissões, inclusive políticas – são adquiridas, [caso em que] a auto-exclusão e a 'vocação' ... vêm substituir a exclusão expressa. (BOURDIEU, 1999, p. 51-52).

Antes de concluir: a discussão no campo de estudos feministas

Desde a década de 1960, as feministas têm posto questões acerca da reduzida participação das mulheres no campo científico. O que vale como ciência? Há maneiras de compreender a natureza e responder a necessidades humanas que não contam como "ciência", como os conhecimentos indígenas das mulheres (SCHIENBINGER, 2001).

A exclusão das mulheres tem consequências para a ciência e o conhecimento humano em geral? A identidade de gênero do/a cientista influencia o conteúdo da ciência? Quando as mulheres ingressam na ciência, trazem valores e prioridades diferentes? Elas fazem ciência de uma maneira diferente, ou seja, existe um estilo feminino na ciência? (SCHIENBINGER, 2001, p. 32, 43-44). De um ponto de vista feminista, o "estilo científico feminino" não seria vinculado ao sexo biológico, mas à perspectiva política.

Postulados do **feminismo liberal** e do **feminismo da diferença** alimentaram o debate em torno dessas questões. As mulheres são essencialmente iguais aos homens (seres humanos com virtudes e defeitos aprendidos/cultivados) ou diferentes (mais comprometidas com a vida e com valores como o cuidado e a compaixão, graças ao dom de gerar)? Elas se adequariam às práticas hegemônicas, pondo-se a serviço de uma ciência que cria conhecimentos e artefatos de destruição e dominação ou lançariam novas questões, métodos e valores, redirecionando as práticas científicas? Enfim, se elas são diferentes, supostamente desinteressadas do fazer científico, elas deveriam mudar para ingressar no clube dos cientistas, ou, inversamente, a cultura e as práticas da ciência é que deveriam mudar para incorporar mulheres e valores femininos?

Como lembra Londa Schienbinger (2001), o feminismo liberal lutou para dotar as mulheres das habilidades e oportunidades necessárias para vencer num mundo masculino e gerou a doutrina da ação afirmativa, que acelerou o ingresso das mulheres nas profissões. Todavia, concebeu a igualdade como uniformidade e assimilação, propondo que "as mulheres sejam como os homens – culturalmente ou mesmo biologicamente" (p. 23), que elas simplesmente ingressem na ciência normal, sem que a "cultura ou o conteúdo das ciências precise mudar para acomodá-las" (p. 24). O feminismo da diferença enfatizou

as diferenças culturais e não a uniformidade entre homens e mulheres e propôs reavaliar atributos desvalorizados como "femininos", como subjetividade, sentimento, empatia e cooperação. Afirmou a necessidade de "mudanças, não apenas nas mulheres, mas também nas aulas de ciência, nos currículos, laboratórios, teorias, prioridades e programas de pesquisa" (p. 24). Todavia, foi criticado pela visão reducionista, unitária e romântica de uma "mulher universal", prenhe de valores positivos.

A hipótese de que a incorporação das mulheres à prática científica mudaria a ordem vigente, ou seja, traria mudanças estruturais na cultura, nos métodos e no conteúdo da ciência, baseia-se no pressuposto (dualista) de que as mulheres elaboram o saber de maneira distinta do modo impessoal, descontextualizado, isolado, abstrato, reducionista e competitivo dos homens, de que elas tendem a ser pensadoras holísticas e integrativas, pacientes, persistentes e atentas a detalhes (SCHIENBINGER, 2001), graças às tradicionais qualidades e valores femininos, fruto da socialização gendrada.

Como argumenta Londa Schienbinger (2001, p. 26-29), por um lado, não faz sentido equacionar o ingresso de mulheres com mudança na ciência ou esperar que traços denominados femininos sirvam de base para um tipo inteiramente novo de ciência. A hipótese de que as mulheres podem fazer ciência diferentemente precisaria ser testada, já que não é óbvio que o gênero tenha maior influência sobre a ciência do que outras divisões políticas e culturais, como classe ou etnia; seria preciso um estudo complexo de história da ciência, considerando as perspectivas e contribuições específicas de mulheres de diversas origens étnicas, classes sociais, regiões, assim como outras diferenças culturais (p. 37-38). Por outro lado, o estudo da construção histórica das diferenças de gênero pode oportunizar a compreensão daquilo que os cientistas desvalorizaram. Ademais, a tentativa de ligar o bom e o belo às mulheres é divisora e pode alienar os homens; é importante reconhecer que também há homens trabalhando de "um ponto de vista feminino" (p. 39).

"A ciência é masculina? É sim, senhora!" – responde Attico Chassot (2003). Tanto as mulheres, como questões e valores denominados femininos foram excluídos da ciência. Portanto, **a ciência não é neutra em relação às questões de gênero** – as desigualdades de gênero foram incorporadas à estrutura e à produção do conhecimento, (re)produzidas e representadas. É importante atentar para os modos como a consciência ou a ignorância das relações de poder

de sexo e gênero influencia o conhecimento que se produz, as escolhas de prioridades e procedimentos, e o cuidado com as consequências dessas escolhas.

Assim, "porque a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência" (SCHIENBINGER, 2001, p. 37). Intervenções feministas já refizeram paradigmas fundamentais da ciência, por exemplo, na Medicina, na Paleoantropologia, na Arqueologia, na Primatologia e na Biologia, assim como nas Ciências Sociais e Humanas (SCHIENBINGER, 2001, p. 22-43), porém a Física, a Química e as Engenharias têm resistido à análise feminista (SCHIENBINGER, 2001, p. 44).

Para concluir: ciência crítica depende de educação crítica

A ciência está atrelada à economia, à política e às instituições educacionais. Sabemos que o gênero, como estrutura de dominação simbólica, opera na definição e valorização do conhecimento, na organização social que separa trabalho reprodutivo e produtivo, no mundo do trabalho remunerado e nas nossas próprias concepções do que é trabalho (CRANNY-FRANCIS *et al*. 2003), inclusive do que é trabalho educacional e científico. Sabemos que a divisão sexual e de gênero do conhecimento e do trabalho é continuamente ensinada e aprendida, de modo formal e informal/inconsciente, no contexto das várias instituições e práticas sociais, destacando-se a escola, que prepara para o trabalho e a escolha das carreiras. Sendo social e culturalmente determinadas, as escolhas profissionais se dão ao longo da trajetória escolar, portanto a exclusão das mulheres das disciplinas e das carreiras científicas é uma questão pedagógica.

Atingir uma proporção de mulheres na ciência igual à proporção de mulheres na população mais ampla é uma meta social e educacional importante, que já foi objeto de políticas públicas em alguns países. Porém, para que mais mulheres possam se dedicar à carreira científica é preciso mudar a organização patriarcal da família e do trabalho, baseada na separação público/privado: a atividade profissional requer a apropriação do trabalho não remunerado do cônjuge que fica em casa (geralmente, a dona-de-casa) e oferece a estrutura básica (alimentação, limpeza, cuidados) para que se possa exercê-la (SCHIENBINGER,

2001). Além de aumentar o ingresso de mulheres no campo científico, é preciso também atentar para as condições que dificultam seu progresso na carreira, tanto as de ordem familiar, quanto as de ordem profissional.

Por conseguinte, não é suficiente abrir a ciência às mulheres, através de programas de ação afirmativa que estimulem seu ingresso em carreiras tradicionalmente masculinas (como já se fez em outros países, mas não ainda no Brasil) sem alterar instituições e ideologias a partir de "um entendimento crítico de gênero, de como ele funciona na ciência e na sociedade" (SCHIENBINGER, 2001, p. 39). Portanto, outra meta importante é compreender a dinâmica de gênero no conteúdo da ciência e criar instrumentos de análise pelos quais a pesquisa científica possa ser criticada e desenvolvida em linhas feministas, incorporando "uma consciência crítica de gênero na formação básica de jovens cientistas e no mundo rotineiro da ciência" (p. 39, 31), propiciando uma ampla educação feminista (HOOKS, 2000).

Em síntese, como aponta Londa Schienbinger (2001, p. 40):

> Os estudiosos de gênero na ciência tendem a fazer uma distinção entre o ingresso das mulheres na ciência e a mudança no conhecimento: o ingresso das mulheres na ciência é geralmente considerado o mais fácil dos dois. Embora o progresso na carreira para as mulheres seja crucial, está claro também que as mulheres não obterão igualdade com os homens a menos que certos aspectos da ciência e da cultura científica se abram à análise de gênero. [...] Todos os três problemas – o ingresso de mais mulheres na ciência, a reforma das culturas da ciência, e a abertura de novas questões para pesquisa – dependem de instrumentos adequados de análise de gênero. Todos os três são problemas institucionais e intelectuais.

Se a ciência pretende ser crítica, necessita desvelar a estrutura e a política sexual e de gênero do labor científico.

> O que conhecemos é influenciado por nossa história e nossos valores, nossas prioridades nacionais e globais; fontes de financiamento e padrões de patrocínio; pela estrutura das instituições acadêmicas, mercados e redes de informação; experiência pessoais e profissionais; tecnologias e relações com culturas estrangeiras; e muito mais. (SCHIENBINGER, 2001, p. 48).

Esse é um amplo terreno para a análise de gênero, reconhecendo-se que a cultura "escolhe", realça ou embaça objetos, similaridades, diferenças, focando nossa atenção de maneiras específicas, "orientando a construção de instrumentos que trazem certos tipos de objetos à visão, enquanto eclipsam outros" (Evelyn Fox Keller, citada por SCHIENBINGER, 2001, p. 48).

O que conhecemos, acrescento, é influenciado, antes de tudo, por nossa educação: as crenças, valores e modelos (de vida, profissão) disponíveis e autoconceitos moldados ou negociados sob limites impostos ou oportunidades seletivas. A produção de conhecimento é um trabalho dialógico, portanto, educacional. A formação dos cientistas começa na escola/universidade. Uma ciência crítica requer uma educação crítica. E justamente a educação – campo que se tornou feminino na história recente – nem goza de status científico!

A educação constrói e reconstrói a cultura. Por isso é tão importante estudar a construção educacional da desigualdade de gênero, especialmente na escola. O I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2004, p. 56) propôs "incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal", destacando a inclusão destas temáticas no ensino superior e na formação inicial e continuada de educadoras/es, bem como o acompanhamento e avaliação dos programas educacionais com vistas à garantia da equidade. Todavia, a problemática de gênero ainda permanece ignorada na academia, na política acadêmica e na formação profissional.

Referências

ABERCROMBIE, Nicholas; HILL, Stephen; TURNER, Bryan S. **Dictionary of Sociology**. 3rd edition. London: Penguin Books, 1994.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O vermelho e o negro**: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. (Texto para discussão nº. 1052.)

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

______; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p. 7-37, jul. 2000.

CANDOTTI, Ennio. **Cientistas do Brasil.** São Paulo: SBPC, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Gênero e carreiras universitárias**: o que mudou? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7: GÊNERO E PRECONCEITOS. 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CARVALHO, Vera Maria de; COSTA, Vera Rita (Coord.). **Cientistas do Brasil**: depoimentos. São Paulo: SBPC, 1998.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina?** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

CODE, Lorraine (Ed.). **Encyclopedia of *feminist theories***. London & New York: Routledge, 2002.

CRANNY-FRANCIS, Anne et al. **Gender Studies**. New York: Palgrave Macmillan, 2003. (Terms and debates)

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUREZ, Gérard. **A Construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODINHO, Tatau et al (Orgs.). **Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003**. Brasília: INEP, 2005.

HIRATA, Helena. Reorganização da Produção e Transformações do Trabalho: uma nova divisão sexual? In BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC & Ed. 34, 2002.

HOOKS, Bell. **Feminism is for Everybody**: passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HUMM, Maggie. **The Dictionary of Feminist Theory**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: censo escolar 1998. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

PERES, José Augusto de Souza. **Graduações na UFPB 1961/1976**: um informe estatístico. João Pessoa: UFPB, 1977. (Núcleo de Pesquisas Educacionais)

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002.

___________ . A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In. SAFFIOTI, Heleieth; MUÑOS-VARGAS, Mônica. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

______. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

Sobre os autores

ADLA BETSAIDA M. TEIXEIRA

Pos-doutorado pela University of London, Inglaterra e University de Lyon, Franca, em Metodologia de Ensino, Gênero e Direitos Humanos. Doutorado em Culture Communication And Societies - University of London (1998); mestrado em International and Comparative Education - University of London (1994); Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1990) com especialização em Orientação Educacional. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais nas disciplinas de Teorias Pedagógicas, Didática do Ensino Superior e Práticas de Estágio no Ensino Fundamental, Coordenadora do Grupo de Pesquisa GSS - Gênero, Sexualidade e Sexo da Faculdade de Educação da UFMG. Áreas de pesquisa: Gênero e educação, Micro-politica das organizações escolares: profissionalização docente e questões de gênero, Metodologias de ensino e aprendizagem, Didática do Ensino Superior e Educação da Mulher em áreas Científicas e Tecnológicas; Educação, cidadania e Inclusão. E-mail: adlaufmg@gmail.com

ANTÔNIO DE PÁDUA DIAS DA SILVA

É graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998), doutor em Letras, na área de concentração Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Alagoas (2001) e pós-doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Tem vários livros publicados na área de literatura e estudos de gênero. Atualmente é professor de Literaturas de Língua Portuguesa (Graduação em Letras) e de Literatura e Estudos de Gênero (no Mestrado em Literatura e Interculturalidade) na Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve e orienta pesquisas (Mestrado e PIBIC) que contemplam as temáticas ou áreas de interesse: literatura e identidade cultural, discursos sobre sexualidades e representações de gênero, direcionados para as representações de homens, mulheres e homossexuais na literatura, no cinema ou em outros discursos que estabeleçam relações com a literatura. Autor de contos homoeróticos. E-mail: antonio.padua@pq.cnpq.br

ANTÔNIO ROBERTO SEIXAS DA CRUZ

Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Filosofia pela FAFIMC - Faculdade de Filosofia N. S. da Imaculada Conceição (inconcluso), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da

Bahia - UFBA. É Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (desde 1994). Tem ampla experiência na área de Educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, com ênfase em História da Educação, Metodologia da Pesquisa e Teoria do Conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história educação, gênero e educação, educação e família, metodologia científica e pedagogia universitária. E-mail: roberto.seixascruz@gmail.com

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Doutor em Educação – UFRN e Pós-Doutor em Educação – UNICAMP. Atualmente é Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB, orientando teses e dissertações. É o coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR/GT-PB. E-mail: charlitonlara@yahoo.com.br

DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JÚNIOR

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (1982), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Atualmente é colaborador da Universidade Federal de Pernambuco, professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, nordeste, masculinidade, identidade, cultura, biografia histórica e produção de subjetividade. E-mail: durvalal@hotmail.com

ELLIS REGINA FERREIRA DOS SANTOS

Possui graduação em Formação de Psicólogo e Licenciatura Plena pela Universidade Estadual da Paraíba (2003), especialização em Inclusão Escolar Necessidades Educativas Especiais pela Faculdades Integradas de Patos (2004) e mestrado em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (2006). Atualmente é Professora Substituta da Universidade Estadual da Paraíba, Psicóloga da Prefeitura Municipal de Olivedos e Professora Convidada da Faculdades Integradas de Patos. E-mail: ellisrf@yahoo.com.br

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

Formado pela Universidade Federal da Paraíba, é graduado em Psicologia (Licenciatura, 1987, e Formação de Psicólogos, 1990), Filosofia (Licenciatura e Bacharelado, 1993) e Letras (Licenciaturas em Português, 1998, e Francês, 2002). Mestre (1998) e doutor (2007) em Educação, foi bolsista da CAPES durante estágio de doutorando (Doutorado Sanduíche) realizado na Université de Paris X - Nanterre (2006). Desde 1994 é Professor na Universidade Federal da Paraíba, em cujo Departamento de Fundamentação da Educação, a partir de 18 de abril de 2007, é Professor Adjunto. A partir de 23 de janeiro de 2008, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, vinculado à linha de pesquisa "Estudos Culturais da Educação". Tem experiência nas áreas de Psicologia e de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: competência inter-relacional, gestão de conflitos na escola, prevenção à violência na escola, formação do(a) educador(a), psicanálise e educação. Pesquisador do Grupo Currículo Transversal nas Interseções Escola-Família-Comunidade e na Prática Docente. Autor e colaborador de artigos publicados em periódicos, organizador e autor colaborador de livros na área de psicologia e psicologia da educação, bem como das articulações entre psicanálise e educação. Nos últimos anos, desenvolve sua pesquisa sobre formação do educador e violência na escola. E-mail: frazec@uol.com.br

IDALINA MARIA FREITAS LIMA SANTIAGO

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador (1981), especialização em Política Social pela Universidade Federal da Paraíba (1984), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1993), doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional/UEPB-UFCG e ao Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/UFPB-UEPB, além de ser colaboradora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Tem experiência na área de Serviço Social e Ciências Sociais, com ênfase nos Estudos de Gênero. Coordena o Grupo "Flor e Flor -Estudos de Gênero", vinculado ao departamento de Serviço Social da UEPB. E-mail: imfls@uol.com.br

JOMAR RICARDO DA SILVA

Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1991), especialização em História pela Universidade Federal da Paraíba (1996), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Atualmente é professor nível A da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Relações de Gênero, Literatura. E-mail: jomarricardosilva@hotmail.com

LIGIA PEREIRA DOS SANTOS

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1991), graduação em Curso de Estudos Adcionais em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (1988), especialização em Curso Para Formação do Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (1994), especialização em Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Violência, Corpo Negado, História, Reflexão Educacional. E-mail: ligia.ceduc@ig.com.br

LUIZ PEREIRA DE LIMA JÚNIOR

Possui graduação em licenciatura plena em psicologia - Institutos Paraibanos de Educação (1984), graduação em formação de psicólogo - Institutos Paraibanos de Educação (1985), especialização em pesquisa educacional - Universidade Federal da Paraíba (1987), mestrado em serviço social - Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em ciências sociais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professor adjunto III da Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia clínica e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia; práticas psicológicas, educaticas escolares e ensino-aprendizagem; educação libertária; sexualidade e educação.

MARIA ARISNETE CÂMARA DE MORAIS

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1970), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Pesquisadora do CNPq. Atualmente é do Conselho da Revista Brasileira de História da Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência de pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, gênero, educação, literatura. Coordena a Base de Pesquisa Gênero e Práticas Culturais, com abordagens históricas, educativas e literárias. E-mail: arisnete@terra.com.br

MARIA CLAURÊNIA ABREU DE A. SILVEIRA

Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1992) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: sala de aula, orientação escolar, cultura popular, ensino/ aprendizagem e leitura e escrita. E-mail: claurenia@oi.com.br

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1978), Mestra em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA (1997). Professora associada da Universidade Federal da Paraíba, lecionando Pesquisa em Educação no Curso de Pedagogia e Seminários de Pesquisa em Estudos Culturais da Educação e Metodologia da Pesquisa no Programa de Pós Gradução em Educação. Pesquisa e orienta em relações de gênero, currículo, política educacional, relações escola-família, dever de casa e educação ambiental. Bolsista de produtividade CNPq. Membro do comitê científico da Anped. Membro do conselho editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG) (1518-5648), Sementes (Salvador) (1518-5427), Gestão em Ação (Salvador) (1516-8891) e Vydia (UNIFRA/Santa Maria) (0104-270X), Gender and Education (0954-0253). E-mail: mepcarv@terra.com.br

MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

Mestra em Letras - UFPB e Doutora em Educação – UFRN. Atualmente professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB, orientando dissertações e desenvolvendo pesquisas sobre a problemática de gênero no processo histórico da leitura e da escolarização brasileira, no Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR/GT-PB. E-mail: mlsnunes@yahoo.com.br

MIRIAN DE ALBUQUERQUE AQUINO

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998). Mestrado em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba (1994). Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1979). Docente Associada II do Departamento de Ciência da Informação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba e atua como docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa "Informação, Memória e Cidadania" do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Coordenadora do Grupo de Estudo "Integrando competências, construindo saberes e formando cientistas (GEINCOS). Tem experiência na área de Ciência da Informação, Letras e Educação, com ênfase nos seguintes temas: tecnologias da informação e comunicação, objetos multimídia, softwares educativos; etnia, afrodescendência, identidade; leitura e discurso. É membro do Conselho Editorial da Revista Informação e Sociedade: estudos e da Revista Vivência. E-mail: miriabu@uol.com.br

SOLANGE PEREIRA DA ROCHA

Licenciada em História pela UFPB, em 1992. Mestrado e Doutorado pela UFPE em 2001 e 2007, respectivamente. Foi bolsista do programa internacional da Fundação Ford entre 2003 a 2006. Recebeu o I Prêmio: Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres em 2006. Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba, lecionando no Departamento de História. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão, parentesco, período imperial e história das mulheres escravizadas. E-mail: olduvai@terra.com.br

WALDECI FERREIRA CHAGAS

Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1992), Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Atualmente é professor Adjunto I da Universidade Estadual da Paraíba, Campus de Guarabira. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, cidade, história, cotidiano, religiões de matriz africana e educação étnico-racial. E-mail: luadeluanda@ig.com.br

WILSON HONORATO ARAGÃO

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1980), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Políticas de Ações Afirmativas, Movimentos Sociais, atuando nos seguintes temas: Educação, Mercado de Trabalho, Política de Formação de Professores, Educação Física e História e Cultura Afro-brasileira. E-mail: wilsonaragao@hotmail.com